Escuela Eliseo Reclús

- Una experiencia de educación autogestionada -

Félix Carrasquer



EDITORIAL DESCONTROL

UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN AUTOGESTIONADA

ESCUELA ELISEO RECLÚS, CALLE VALLESPIR, 184

FELIX CARRASQUER LAUNED

Una experiencia de educación autogestionada
Escuela Eliseo Reclús, calle Vallespir, 184
Autor : Félix Carrasquer Launed

2ª edición
Barcelona, 2015

ISBN: 978-84-16553-05-1
Depósito Legal: B 21999-2016

Edición:
Descontrol Editorial
editorial@descontrol.cat

c/Constitució nº 19, Can Batlló nau 83-90, 08014 Barcelona
www.descontrol.cat Telf. 93 4223787

Impreso en:
Descontrol Impremta
impremta@descontrol.cat

Distribuye:
Descontrol Distribució
distribució@descontrol.cat

Reconocimiento – NoComercial (by–nc): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial y se cite la fuente. Tampoco se puede utilitzar la obra original con finalidades comerciales.

A los niños de hoy y de mañana, deseando que la libertad y la cooperación les dé seguridad, plenitud y alegría.

Y a Mati por su permanente ayuda y valiosa cooperación en la ordenación de este trabajo.

Félix Carrasquer

PRÓLOGO

Qué nos aporta el relato de Félix Carrasquer a propósito de su aventura pedagógica? No faltarán quienes de buena fe, pero sin haber reflexionado suficientemente, pongan en duda la validez de esta experiencia como alternativa de cambio ante las múltiples críticas que desde ángulos diversos se levantan contra la acción destructora de la enseñanza obligatoria. «Sí —dirán algunos—, muy bonita la vida de los niños en la escuela "Elíseo Reclús", pero eso que pudo llevarse a cabo con mucha facilidad en 1935, es irrealizable en estos momentos. El mundo es muy diferente al de entonces; los problemas que la sociedad contemporánea nos plantea son mucho más complejos que los de hace 40 años.»

De alguna manera, hemos de convenir que es así y que las dificultades que se levantan contra todo proyecto de innovación pedagógica van siendo mayores a medida que la regimentación escolar se centraliza y que la burocracia exige mayor rigor en la aplicación de sus ordenanzas.

Pero este fenómeno, peculiar en toda sociedad jerarquizada de orientación tecnocrática, no irrumpe de súbito en nuestra cultura occidental, sino que hizo su aparición en los albores del industrialismo moderno, acentuándose a lo largo del siglo XX y es a partir de la última gran guerra, sobre todo, cuando, adoptando formas cada vez más sutiles e insidiosas, la escuela irá ejerciendo su influencia nefasta sobre los jóvenes de manera más devastadora si cabe. De ahí el interés que debiera suscitar en todos nosotros cualquier proyecto que fuera encaminado hacia la búsqueda de una educación auténtica, sin dejarnos abatir por las dificultades y teniendo clara conciencia de que nada cambiará en nuestra sociedad realmente mientras exista un sistema escolar impuesto por el Estado, concebido y aplicado para alienar y deformar a los ciudadanos.

Porque si es verdad que muchas cosas han cambiado, y muy de prisa, desgraciadamente no en el sentido de aproximarnos a una sociedad más justa y solidaria en la que todos sus miembros pudieran desarrollarse plena y libremente para llegar a ser realmente hombres y garantizar el verdadero progreso y la paz en el mundo. Nuestro nivel de vida es, en términos generales, muy superior al de hace 50 años, pero teniendo

en cuenta que muchas mejoras de las que somos usufructuarios se han hecho a expensas de otros pueblos y de otros hombres que aún viven en la indigencia y en la ignorancia, ello supone, para nosotros, privilegiados, una acusación permanente y, para todos, una amenaza constante de conflicto y de guerra, pues es evidente que estamos inmersos en un proceso de degradación —ecológica y social— que nos acerca cada día más a una catástrofe en la que sucumbiremos inexorablemente si no sabemos cambiar a tiempo el rumbo de nuestra nave.

Si esta es la realidad que nos circunda y afortunadamente son más cada día los que toman conciencia de a donde nos conducen nuestros métodos de producción y de relación interhumana, ¿por qué misterioso fatalismo, nos dejamos arrastrar hacia la ruina de nuestra especie y, posiblemente, de la vida incluso? La respuesta, que surge espontánea, si consideramos que el mundo cultural lo construyen los hombres y que según sean ellos así será su obra, podrá sintetizarse de la manera siguiente: porque aún somos pocos todavía y, lo que es peor, porque vivimos aislados unos de otros, lo que hace imposible coordinar esfuerzos y opiniones para que encuentre eco nuestra acción solidaria en esa perspectiva de cambio hacia la que apuntan la intención y el deseo de muchos, y porque, además, para que esas intenciones y esos deseos se conviertan en realidad, la mayoría de los hombres deberán salir de la pasividad a la que fueron condicionados por el esquema autoritario que rige nuestros comportamientos y comprender de una vez el papel preponderante que en ello tuvo y sigue teniendo la enseñanza tradicional, dirigida y controlada por el Estado.

Fue esa escuela la que nos impuso su visión particular de la vida y la que impidió nuestro desarrollo en la independencia, inculcándonos la necesidad de que alguien nos enseñe y dirija, dejándonos expuestos, de ese modo, a ser objeto de nuevas y sucesivas manipulaciones y a caer en los mitos que para conseguirlo van inventando las jerarquías dominantes. Es por estos mecanismos por los que la institución escolar vigente puede mantenerse en pie y fabricar los tipos de hombre que nuestra sociedad burocrática necesita para seguir reproduciéndose y sobrevivir a los embates de todas las críticas.

La siguiente descripción panorámica bastará, tal vez, para devolver al lector la imagen aberrante de esta escuela tal como yo la contemplo actualmente desde mi posición de vieja y preocupada observadora. Hay, en principio, todo un programa de formación, preconcebido desde la cúspide y que se impone a los alumnos como ley inexorable. Automáticamente, todos los niños de la clase quedan obligados a ajustarse al mismo patrón y a seguir el mismo ritmo sin tener en cuenta para nada las inclinaciones de cada uno, sus diferencias psíquicas y sociales, su estado afectivo, sus verdaderas necesidades, en suma. Por encima de toda consideración que pudiera favorecer el desarrollo feliz de su personalidad inmadura, la selección, a manera de apisonadora que rueda implacable nivelando el camino, se impondrá brutalmente, y a cada nueva prueba, los que no puedan superarla quedarán arrumbados en la cuneta, después de un recorrido jalonado de miedos y angustias, a veces insoportables. Ahí está el testimonio de esos niños que cada año en alguna parte de Occidente se suicidan no pudiendo soportar el doble peso que representa la autoridad de los padres en connivencia con las presiones que maestros y escuela ejercen sobre ellos. ¿Puede haber situación más dramática para un niño que la de verse empujado a refugiarse en la muerte por causa de esa complicidad familia-escuela, que estrechándole más el cerco le cierra toda otra salida? Los padres, condicionados a su vez por esa escuela que los ha convertido en sus esclavos y carentes de una información que pudiera despejar su mente, no aciertan a pensar que, en realidad, el fracaso escolar no es de los chicos, sino del método que les obliga a progresar según los criterios de unos jerarcas más interesados en mantener las estructuras de dominación que en facilitar y estimular la adquisición de un verdadero saber. Si esto lo comprendieran, cuando a un hijo se le pone la etiqueta de “poco inteligente”, “desaplicado” o “perezoso”, serían más prudentes para no tragar el anzuelo y verán que esas calificaciones discriminatorias no son más que pretextos utilizados deliberadamente para disimular el verdadero objetivo de las evaluaciones. Qué agudeza tan grande la de Don Francisco Giner de los Ríos cuando, muy perplejo, se decía: ¡Cómo es posible que siendo los niños tan inteligentes, seamos tan torpes los hombres!

Si tuviéramos un mínimo de sensibilidad, ¿podríamos tolerar esa

discriminación cuya naturaleza destructiva salta a la vista? Un profundo sentimiento de culpa, con toda la secuela de frustraciones y resentimientos, ser el lote de los niños que fueron rechazados en esa primera etapa de su experiencia convivencial si nadie acude a salvarlos del naufragio; porque en esos niños, descorazonados e impotentes para proseguir su esfuerzo, la desconfianza en si mismos se irá acumulando a través de sucesivos fracasos y, una vez terminada o interrumpida su escolaridad, fuera de ella quedarán sometidos a nuevas e ininterrumpidas discriminaciones, porque así lo exige esta sociedad jerarquizada donde la competición, con el triunfo de los que heredaron una situación familiar y social de privilegio, es la dinámica que prevalece en sus relaciones. Así, estos niños, durante toda su existencia de adultos quedan aplastados bajo el peso de una culpa que les impide rehabilitar su persona mediante el descubrimiento de nuevos valores y los convierte en seres indiferentes y apáticos cuando no en individuos que, cegados por el resentimiento, buscan salida a sus frustraciones en actitudes agresivas y violentas.

Por los mecanismos que lleva implícitos la selección, se consigue al mismo tiempo reforzar el privilegio de los otros, de los que triunfan, quienes al ser objeto de honores y títulos se muestran orgullosos y engreídos, mirando con desdén a los que un día fueron sus compañeros. Aunque, unos y otros, por no haber hecho la experiencia de su autonomía en un clima de cooperación solidaria, quedan incapacitados para gozar y enriquecerse en sus relaciones con los demás y para hacer frente con éxito a las dificultades que, imprevisiblemente, la vida nos deparará siempre.

Este cuadro tiene aún tintes más sombríos si a él añadimos la norma de los «cuidados obligatorios» que en algunos países de Occidente ha quedado establecida, dando lugar a una escuela paralela compuesta de orientadores profesionales, psicopedagogos, psiquiatras, animadores, etc., y hasta de hospitales psiquiátricos donde son internados niños y jóvenes, muchas veces, por errores graves de diagnóstico. Eso quiere decir que con el pretendido propósito de curar las pseudoenfermedades mentales, lo que se consigue con todo ese montaje burocrático es agravarlas o crearlas de una pieza casi siempre.

Yo pienso que la experiencia autogestionaria que Félix Carrasquer ha hecho vivir a los niños y que nos ofrece en este pequeño volumen, sin pretensiones literarias, pero con un hálito de simpatía y de esperanza proyectado sobre todo hacia la juventud, puede ayudar de alguna manera a los jóvenes profesionales de la enseñanza y, a la vez, a muchos padres. Al menos, si no de otra cosa, puede servir de toque de alerta para ser más comedidos en sus interpelaciones y juicios;, y más respetuosos con esos seres indefensos que han quedado colonizados por los adultos, teniendo que soportar, además, el peso de nuestras anacrónicas instituciones.

En lo que a mi respecta, debo confesar con satisfacción y humildad que esa experiencia ha sido el faro que guía mis pasos desde que recibí su impacto en la primavera del año 1936. También reconozco que los jóvenes de ahora, por hallarse más introducidos en las ciencias psicosociológicas que les llegan, no precisamente por la Universidad, sino por otros muchos canales y estar al corriente de los ensayos que se han venido haciendo sobre dinámica de grupo y otras técnicas de relación, puedan calificar de excesivas mis apreciaciones y mi entusiasmo sobre la escuela "Elíseo Reclús", no viendo de igual manera la dimensión político-social que lleva implícita la dinámica autogestionaria y expresen su escepticismo como siempre que se trata de romper los viejos moldes mediante una acción lenta, profunda y perseverante. Los comprendo, porque yo también he sido joven e impaciente y he querido quemar etapas con irreflexiva prisa, pero ni las prisas conducen a buen puerto ni tampoco avanzaremos cruzándonos de brazos con actitud fatalista y negándonos a realizar el menor esfuerzo.

Y si hoy puedo hablar así es porque la escuela «Elíseo Reclús» me hizo comprender que el cambio de nuestras estructuras sociales ha de pasar forzosamente por la abolición de la escuela obligatoria y el desmantelamiento de todo su aparato burocrático. Parecerá ingenuo o pedante que cuente aquí el proceso de este descubrimiento. Tan brevemente como pueda intentaré explicarlo en estas líneas. Fue a mediados de 1935. Hacía apenas un año que había salido de la

Escuela Normal con un inútil y ridículo diploma en la mano y con un haber pedagógico lamentablemente mediocre, fruto de una enseñanza memorista y libresca, soportada y bien conocida por quienes, como yo, pasaron y pasan por aquellas u otras aulas semejantes.

Habiendo solicitado una plaza como interina en espera de que se convocaran los cursillos para las normalistas, incluidas por decisión voluntaria en el plan del año 14, recibí el nombramiento para una escuela de nueva creación, mixta, con 40 niños, enclavada en un lugar paradisíaco de la isla de Ibiza. Mi situación reunía todas las condiciones para desarrollar un trabajo verdaderamente interesante si yo hubiera estado debidamente informada y preparada; pero como ya he dicho, no tenía el menor conocimiento de la psicología del niño, desconocía totalmente las teorías de Freud, el no directivismo u otras corrientes psicopedagógicas e, incluso, la obra de Celestino Freinet, pese a que su técnica, introducida por esos años en nuestro país, había tenido una acogida clamorosa en los medios escolares más avanzados, sobre todo en Cataluña.

Con ese magro bagaje y una dosis de imaginación no mucho mayor, se comprenderá que mis clases resultaran tristes y aburridas por más esfuerzo que yo pusiera en hacerlas vivas y agradables. No obstante, ante el hecho de que los niños no se integraban con entusiasmo, cualquiera que fuese la actividad que les propusiera, empecé a sentir con cierta angustia el peso de aquella responsabilidad y fue entonces cuando nació en mi la idea de trasladarme a Barcelona con el propósito de explorar el campo de las escuelas racionalistas que eran principalmente mantenidas por hombres del Movimiento Libertario, y poder rehacer mi aprendizaje de la educación. Así, pues, con el acicate de mi gran curiosidad y un sentimiento de esperanza que daba alas a mi pobre imaginación, emprendí el viaje a Barcelona. Tras algunos días de intercambios con amigos y colegas y después de haber visitado varias escuelas racionalistas, me llegó la suerte de ver por dentro y en plena actividad la escuela «Elíseo Reclús», en la que los hermanos Carrasquer, rompiendo completamente con el método tradicional, habían hecho de la cooperación el principio fundamental del desenvolvimiento escolar, y de la libertad el dinamismo

insoslayable para obtener de los jóvenes el desarrollo pleno de su persona.

No es fácil para mí expresar lo que sentí desde el primer momento al contemplar el cuadro que aquel conjunto tan armonioso dentro de su diversidad ofrecía a mis maravillados ojos: niños y niñas de todas las edades que iban de un lado para otro con seguridad y holgura, unos para consultar en la biblioteca, con el profesor o con un compañero; algunos trabajando en la imprenta, dibujando, calculando o tomando medidas; otros, agenda y lápiz en mano, disponiéndose para salir a la calle en busca de algún dato interesante. Todo era muy distinto de aquel silencio impuesto, de la inmovilidad o el orden riguroso que casi todos nosotros hemos conocido en la escuela de nuestra infancia. Tampoco se veía el desorden o la estridencia de que hacen gala los chicos cuando se aburren y no saben qué hacer. Era un murmullo, el que se produce inevitablemente con las discretas idas y venidas, las conversaciones a media voz y la manipulación de objetos diversos.

Pero, sobre todo, era revelador observar sus maneras, cómo se prestaban ayuda, aconsejando e informando cuando alguno no comprendía ciertos aspectos de un tema, sin que la vanidad ni el orgullo pusieran nunca barreras a la comunicación puesto que todos podían exhibir alguna habilidad o talento —cada uno de acuerdo con sus peculiares intereses y aptitudes— y todos por igual se sentían útiles y considerados. Entonces comprendí realmente el por qué de nuestros males sociales y cuál era el camino para poder remediarlos. En el aprendizaje de la cooperación solidaria y de la libertad responsable está, sin lugar a dudas, la clave para el verdadero cambio, el de unas estructuras de dominación jerarquizada por otras de autogestión solidaria, donde todos los individuos participen activamente en la solución de los problemas que a todos por igual nos afectan.

Pero dejemos, que los hechos nos muestren la sencilla realidad de cada día en aquella experiencia tan positiva y singular, con sus afanes, sus problemas y su esperanza. Con la misma ilusionada esperanza que aún alienta en mi corazón.

MATILDE ESCUDER VICENTE, Barcelona, septiembre 1981.

ACLARACIONES PRELIMINARES

En mis reflexiones sobre la educación de los niños y las actividades de los jóvenes siempre he de apoyarme en lo vivido en aquella escuela de la calle de Vallespir, la que, a pesar de su corta duración, dejó en mi mente una huella imperecedera; recuerdo, que al observar cuanto se ha venido haciendo en el mundo en materia educativa en los cuarenta últimos años, me lleva a justipreciar[1] mejor el valor de aquella experiencia con la que, sin darme cuenta, estábamos abriendo surco en una prometedora perspectiva. Pese a ese análisis comparativo, no me habría decidido a bosquejar estas líneas si algunos amigos no me hubieran incitado a hacerlo asegurándome que nuestra experiencia podría ser estimulante, sobre todo para España, tan ávida de innovaciones humanistas.

Obedeciendo a esas incitaciones y queriendo contribuir de algún modo a desbrozar senderos de liberación para los niños y de cooperación para los hombres, intentaremos exponer el esquema dinámico de la que fue nuestra escuela en la calle Vallespir durante aquel exuberante periodo del 1935 al 1936, en que la juventud barcelonesa hervía de entusiasmo remozador. Dar un aspecto más nuevo o moderno a algo.) y de generosidad emuladora.

Por la distancia que nos separa de aquellas fechas y el interregno[2] convulso que hizo desaparecer diarios escolares y documentos de todo orden, tenemos que excusarnos de la falta de testimonios que garanticen la autenticidad de nuestras afirmaciones, ya que únicamente conservamos unas pocas notas de agenda. De cualquier modo, fue tan honda la impronta que aquella experiencia dejó en nuestro recuerdo, que sus vivencias y realizaciones continúan moviendo las aspas de mi interés educativo. Ahora bien, como lo que desapareció no puede rehacerse, y abundar en justificaciones no mejora la cosa, haré la exposición con los elementos que guarda mi memoria y procurar ceñirme con el mayor rigor al proceso verídico de los hechos.

---

1 N.D.E.Valorar

2 N.D.E.Tiempo en que está sin funcionar cualquier institución, sea cual fuese el motivo.)

ANTECEDENTES

Opino que sería poco menos que incomprensible para quienes conocen la fenomenología psicológica u observan atentos el comportamiento de los hombres aceptar mis preocupaciones educativas sin conocer previamente —siquiera sea a grandes rasgos— el proceso de mi infancia y de mi juventud. No poseo diploma alguno ni he cursado estudios formales en instituciones del Estado ni en ninguna otra de algún prestigio. Cierto que he leído cuanto las circunstancias me permitieron desde la más tierna edad y que he interrogado a los ciudadanos de todo ambiente y categoría siempre que quisieron escucharme; pero he carecido siempre del prestigio que abre las puertas de las instituciones acreditadas. ¿Cómo en esas condiciones y otras más obstaculizantes aún que fueron sucediéndose, mantuve a través de un camino empinado mi interés por los quehaceres educativos?.

Esa inclinación se debe, según mi criterio, a dos factores que se refuerzan entre sí: a no haber sufrido la presión escolar y, asimismo, haber constatado en los demás los efectos nocivos de esa represión. Comenzaré por explicar lo primero, único modo de penetrar en el proceso de manera concreta

Antes de cumplir los seis años, cuando veía entrar los niños en la escuela, me quedaba en la plaza desolado, mirando con envidia a los que por el hecho de ir a clase me parecían mayores y de una categoría más considerable. De ahí que aguardaba con ansia el momento de ir a la escuela de los muchachos y poder aprender con ellos muchas cosas. Debo decir que a los cinco años yo leía con bastante seguridad y que aprendí jugando y observando como aprendían los demás.

En el Huerto del Hortelano, la Francisca tenía una especie de escuela de párvulos donde jugábamos y nos enseñaban las primeras letras, y a las niñitas las primeras labores de costura. Y allí, viendo cómo enseñaban las letras y las sílabas en los carteles mostrándolos con una caña, aprendí los símbolos alfabéticos y los mecanismos básicos de la lectura y la escritura. Por otro lado, como mi padre, por ser secretario del Ayuntamiento recibía periódicos, yo me aficioné desde muy pronto

a la lectura y en más de una ocasión el cura del pueblo se entretenía haciéndome leer al derecho y al revés, como una atracción de forasteros.

Expongo estos datos, poco importantes de suyo[3], porque cuando al fin cumplí seis años y fui muy contento a la escuela, ya sabía leer y, muy ufano, me llevé algunos libros en la cartera. El primer día, en aquella baraúnda de setenta o más chicos, nadie se fijó en mí y lo pasé observando entre curioso y extrañado: el maestro gritaba, los muchachos de los bancos de atrás, donde yo estaba, se peleaban por cualquier futileza y todo era muy distinto de como me lo había imaginado antes. Aquel clima no me gustó, pero tenía que esperar: primero a ver lo que harían conmigo, y luego... ¡tal vez me acostumbrara!

Al día siguiente, alguien se fijó en mí y me dijo con tono imperativo: "Eh, tú, novato, ven aquí". Aunque me disgustó la forma, fui y uniéndome a otros chicos de mi edad frente a un cartel, me preguntó: "A ver, dime que letra es ésta". Le contesté que yo leía libros y que aquel ejercicio no era para mí, sino para los que no sabían leer. El muchacho, que era bastante mayor que yo y de temperamento autoritario, quiso obligarme a que deletreara sin tener en cuenta mis razones. Yo me rebelé, él me quiso pegar, y me tiré hacia atrás amenazándole con la cartera. La pequeña trifulca alborotó la clase y vino el maestro.

El «monitor» explicó al maestro que yo no le hacía caso y que quería hacer lo que a mí me daba la gana. Me defendí diciendo la verdad y que el ejercicio del cartel no era para mí, puesto que sabía leer. El maestro pidió un libro y me hizo leer ante la clase, que estaba pendiente de aquel incidente. Comprobó que sabía leer y, no obstante, me dijo:

> —*«Es cierto, sabes leer pero aquí tienes que hacer lo que te manden y obedecer al monitor como si fuera yo mismo».*

Recuerdo que balbuceé, algo tembloroso: «Vengo a la escuela para aprender, no para obedecer a otro chico que sabe poco más que yo».

3 N.D.E.Expresión coloquial)

> *—«¿Qué dices? —gritó el maestro descompuesto— ¿no quieres obedecer?, tiende la mano»; y mientras hablaba levantó una regla que llevaba en la suya.*

Viendo la amenaza y la cara enrojecida del maestro di un salto hacia la puerta y salí corriendo mientras decía: «Usted le pegará a su tía, pero a mí...». Aún oí desde la plaza cómo el maestro me llamaba con voz entre amable y autoritaria, pensando sin duda en quién era mi padre y lo que aquel suceso podría acarrearle, pero yo no paré hasta llegar al huerto, donde me refugié hasta bien entrada la tarde.

Mi padre, que nunca se metía con nosotros, y que tenía la cabeza hinchada de oír al maestro, cuya clase estaba a tres metros de la secretaría, se limitó a preguntarme lo que había ocurrido y apenas se opuso al decirle que yo no quería volver a la escuela porque allí los chicos no hacían más que pelearse y el maestro gritar y castigar a unos y a otros.

Mi madre, más severa y dogmática, me dijo que si no iba a la escuela tendría que aprender en casa y que además no iba a ser un holgazán, así que desde entonces tendría que encargarme de la cabra y de ir a buscar hierba para los conejos.

Como más tarde padre se dio cuenta de mi miopía y el oculista me recomendó que no leyera, la obligatoriedad de ir a la escuela quedó descartada. De ahí que, primero con los cabras y más tarde con otros animales, mi infancia se desarrolló correteando por el campo y junto al río, leyendo lo poco que caía en mis manos y soñando con un vivir más justo y agradable. En otro lugar ya hablo de aquellos sueños infantiles trenzados por el viento de la libertad y de mis anhelos de concordia.

Lo importante ahora para aprehender esa tendencia mía hacia la educación es que me hacía padecer mucho el egoísmo desconfiado de los muchachos del pueblo, y aún más su agresividad permanente. Como a mí no había quién me mandara, puesto que mi padre estaba en la secretaría y yo correteaba por el campo solo, no tenía que descargar la

agresividad acumulada por la autoridad del maestro o de los padres; pero ese fenómeno yo no podía comprenderlo entonces. Por ello me esforzaba en buscar las causas de tanta agresividad y egoísmo, y no podía hallarlas, evadiéndome casi siempre hacia la construcción imaginaria de mundos mejor organizados en los que sus habitantes fueran más felices. Como por otra parte yo crecía en un clima de religiosidad, pues había curas y monjas en la familia, fuí creando un círculo de amigos entre los que propagaba la alta función de los misioneros y la necesidad de prepararnos para ir cuando fuéramos mayores a convertir infieles atrayéndoles hacia el camino de la verdad y del amor; aunque... pronto, Alcolea, Castro, Tomase y Raimundo me fueron poniendo objeciones que hacían tambalear nuestra fe.

«Quieres que llevemos a países lejanos la Buena Nueva —decía uno— y ahí tienes la Bizcochera que va casi a diario a misa y ha matado a su tío para heredar la casa y unos cuantos olivos».

«Y fíjate en el Regador —añadía otro— canta con mucha devoción en el coro y en el Rosario de la Aurora y le da una cuchillada a cualquier vecino por un quítame allá esas pajas».

Pues, ¿y la Juanita de la plaza?, dijo Raimundo, se come los santos todas las mañanas en la Iglesia y le deja a mi madre un duro del que al mes ha de devolverle seis pesetas. Y eso lo hace con muchos pobres.

«Y el cura, ¿qué me dices del cura?». Recordé al párroco que repartía patadas y capones por la cosa más nimia, y ante tales hechos, apenas tenía argumentos para responder. Yo había intentado ser monaguillo, pero al ver el comportamiento de don José, pensé que no se me había perdido nada por la sacristía y ya no volví.

Apoyándome en algunos textos sagrados y con ánimo de justificarme a mí mismo, yo decía a mis amigos: «Pero esas gentes son hipócritas, fariseos manipulados por el diablo. Eso no es la verdadera religión. Sin

embargo, nuestra vocación misionera fue decayendo y la vida de trabajo del pueblo me absorbió durante algunos años.

Como algunas lecturas y mi anhelo de conocer me hostigaban a rebasar el cuadro circundante, un día le dije a mi padre que quería irme a Barcelona. No le pareció peregrina la idea y añadió: «Ya que no puedes estudiar, mejor será que aprendas pastelería y panadería y cuando ya sepas te instalaré en el pueblo un establecimiento».

No es del caso contar ahora las peripecias de un aprendiz hacia los años veinte, pero fue esta experiencia tan opuesta a lo que había imaginado, que mi afán de campo y de libertad se acrecentaron desmesuradamente. Cambié repetidas veces de patrono hasta obtener una colocación que me permitiera algunas horas libres.

La ciudad y la variedad de las gentes me brindaban muchos atractivos; si bien, el polo que atrajo casi toda mi atención fueron las librerías de lance instaladas en las Atarazanas (NOTA (n.d.e) Lugar de construcción y reparación de embarcaciones). Allí descubrí inmensos tesoros. En casa había conocido a Cervantes, Pereda, Santa Teresa, Quevedo, Valera y algunos escritores más, pero ahora tropezaba con Shakespeare, Dickens, Voltaire, Zola, Turguenef, Gogol, Dostoyewski, Pío Baroja, Azorín. Y así, husmeando, conocí también a Proudhon, Pi y Maragall, Malatesta, Anselmo Lorenzo, Ricardo Mella y otros sociólogos de diversas tendencias. Todos esos autores henchían las velas de mi imaginación y me impulsaban a muy profundas reflexiones; pero cuando hallé la "Escuela Moderna" de Ferrer, el método Decroly, algunos datos sobre Pestalozzi y la Escuela del Trabajo de Kerschensteiner, descubrí el amplio horizonte que coincidía con el más íntimo de mis deseos: la educación del hombre. La sociedad era injusta, deshumanizada y contradictoria, decía para mí; pero sin una educación que dé a los ciudadanos el conocimiento del mundo en que viven y el anhelo de libertad, único que ha de permitirles la realización plena de su persona, no podrán corregirse los defectos comunitarios. Y es que, pese a las teorías revolucionarias que había leído en los últimos meses, me parecía que sin un cambio profundo en la conducta de los hombres era imposible conseguir el apoyo mutuo

y la libertad.

En mi agitada adolescencia pasaron muchas cosas: conocí a muchas personas y grupos, estuve en el pueblo y en la ciudad; pero el ansia de adquirir y de propagar una cultura auténtica me espoliqueaba (NOTA (n.d.e) Espolique: mozo que camina a pie delante de la caballería en la que monta su amo. El verbo no está registrado en la RAE.) sin cesar. Así fue como a los veinte años me trasladé decididamente al pueblo para iniciar algo que diera satisfacción a mis anhelos.

Era a finales de la Dictadura primoriverista y las dificultades para movilizar a quienes parecían susceptibles de cooperar en una obra educativa fueron muchas; aunque al fin constituimos una Agrupación Cultural, legalizada y con domicilio adecuado. Precisamente en aquel momento volvió al pueblo Justo, que había pasado unos años preso por los sucesos de Vera de Bidasoa. En la cárcel se había cultivado bastante y acogió con real entusiasmo la organización del Grupo Cultural.

Ya en nuestra primera conversación, Justo me sugirió la idea de crear una biblioteca, lo que fue muy sencillo; pues como yo había llevado ya los treinta o cuarenta libros que poseía y él aportó asimismo una docena de obras, rápidamente la cosa quedó iniciada.

Otro día le dije: Ya tenemos la biblioteca, pero tú sabes que en el pueblo hay mucha gente que no sabe leer y mucha más que no siente necesidad de hacerlo. Para que podamos desarrollar una tarea cultural tenemos que enseñar a leer a quienes quieran aprender y excitar el apetito de la lectura a quienes no lo tienen. ¿No te parece?

Al asentir y preguntarme de qué modo, le respondí que organizando una escuela.

No sólo aprobó la idea sino que se comprometió a colaborar en ella con entusiasmo y pusimos mano a la obra. A los pocos días pudimos

sumergirnos en la actividad de unas clases —que difícilmente volverán a reproducirse— donde, además de practicar de manera espontánea la coeducación, habíamos logrado la convivencia más sugestiva entre generaciones. Era realmente alentador ver la asistencia a las clases nocturnas, desde niños de seis años hasta hombres y mujeres de sesenta, pasando por todas las edades intermedias[4].

¿Cómo trabajábamos? Habiéndome informado del método global de Decroly, utilizábamos ese método para enseñar a leer a pequeños y grandes, y a los que ya manejaban la lectura y escritura con cierto dominio les invitábamos a que ellos mismos sugirieran los temas, sacados de su vivir cotidiano y de sus necesidades y preocupaciones más acuciantes. Al principio —viendo en nosotros a los que saben— esperaban nuestro dictado y dirección, pero cuando constataron que allí no había jerarquías ni sabedores que imponen un programa, los temas se multiplicaron y, algo mucho más importante, se inició un verdadero diálogo.

Era fascinante observar de qué modo jóvenes y adultos discutían aspectos sociales, agrarios, científicos y de toda índole.

Eran los intereses del grupo los que determinaban el quehacer de las clases. Es decir: unas veces alguien traía un artículo del periódico para que lo comentáramos colectivamente; otras, era el tema de los abonos o semillas, o el de algún conflicto surgido en el pueblo, ya fuera de orden cívico o del trabajo. O sea, que tanto para el aprendizaje de la lectura como para otras actividades, la iniciativa y los centros de atracción emanaban siempre del seno del grupo, lo que mantenía despierto el entusiasmo de los participantes. Y en torno a esos espontáneos intereses se leía, se escribía y se comentaba, siendo los mismos participantes quienes solicitaban las ayudas y correcciones pertinentes, actitud lógica del que no conoce y siente profundamente el deseo de perfeccionarse.

4 Estas clases se Iniciaron en el Centro Obrero, siendo trasladadas más tarde a lo que haba sido palacio del Duque, cuando el pueblo adquirió dicho patrimonio.

Al socaire de las clases fueron organizándose tres actividades culturales: se constituyó un grupo escénico y otro para el canto, se montaron varios ciclos de conferencias y se animaron las veladas con la lectura de textos que los mismos alumnos redactaban o de versos también compuestos por ellos con la gracia ingenua que inspira la vida en el campo.

Ya en plena República y habiendo comprado el pueblo el patrimonio del Duque de Solferino, el Grupo Cultural se proyectó hacia realizaciones más ambiciosas; llevándose a cabo: una explotación colectiva, un campo de experimentación agrícola y una escuela de ensayos pedagógicos a la que asistían varios niños y niñas de diez a catorce años y en la que se educaban en un clima de libertad y de cooperación responsable; nuestra tarea resultó altamente sugestiva y alentadora.

Con aquellos niños pasábamos las más de las horas por los campos y junto al río; pero desgraciadamente no pudimos continuar. En 1932 yo sufrí un desprendimiento de retina en los dos ojos que me obligó a permanecer algún tiempo en el hospital y a observar un absoluto reposo durante mi larga convalecencia. No obstante, fui quedándome sin visión en el plazo de algunos meses.

A pesar del trauma que me ocasionó el ingrato incidente, no renuncié a proseguir una experiencia que tan prometedora se ofrecía; pero la tensión social del país repercutió en nuestro pueblo de modo violento y me vi obligado a dejarlo, refugiándome en Lérida. Esta ciudad me brindó la suerte de ponerme en contacto con unos maestros cuya técnica pedagógica influiría poderosamente en mis decisiones ulteriores.

En la capital del Segre conocí a Patricio Redondo, a Tapia, a Herminio Almendros y a otros maestros, quienes siguiendo a Freinet, habían introducido en España la técnica de la Imprenta en la Escuela. La intencionalidad liberadora de Freinet —con su imprenta que estimula la capacidad observadora de los niños, con los trabajos libres, el intercambio de productos con escuelas de otras regiones, la correspondencia y el

proyecto de talleres, etc., etc.— me cautivaron de inmediato. Como por otra parte, gracias a mi sugerencia y a la aprobación de la familia nuestro hermano José había estudiado magisterio y acababa de hacer los cursillos, logré interesarle en la Nueva Técnica y que se adhiriera asimismo al Movimiento Cooperativo iniciado desde Francia por Freinet y sus colaboradores. De ahí que tan pronto lo destinaron para ejercer en la escuela de un pueblecito de Huesca al pie del Pirineo, mi hermano compró una imprenta con otros accesorios indispensables y allá se fue, donde puso en práctica las enseñanzas del gran maestro francés y donde los niños dieron a luz la encantadora revista escolar que se tituló «Sencillez». En cuanto a mí, incitado todavía más por el éxito de mi hermano con la técnica de la imprenta en la escuela, proyecté dar mayor extensión a aquel ensayo y a mis aspiraciones de realización educativa.

OTROS ESTíMULOS DECISORIOS

Desde que Comenius afirmó que «nada entraba en la inteligencia sin pasar antes por los sentidos», la educación adquirió nuevos horizontes y las abstracciones metafísicas fueron reculando en favor de un funcionalismo de mayor objetividad. Vinieron luego los libertarios, y aunque todos sin excepción han considerado la tarea educativa como la base insoslayable para la emancipación humana, quien más me impresionó fue Godwin al decir «que en la educación está la llave del futuro». Efectivamente: si queremos un porvenir libre de imposiciones, de fantasmas perturbadores, de supersticiones y de rivalidades obstaculizantes, tenemos que abrir el futuro con la llave de una educación auténtica que disipe brumas y nos dé la medida del hombre en su dimensión de solidaridad humana.

También Saint Simón pone el dedo en la llaga al vaticinar que la educación debe dar a la juventud responsabilidad, confianza en si misma y una capacidad técnica, ya que sin responsabilidad apenas hay hombre, sin confianza somos como varas sin timón que van a la deriva y sin competencia profesional nos hallamos minimizados e inseguros, y sobre todo cuando a propósito de esta último concepto aboga por una capacidad adecuada a las aptitudes y deseos de cada sujeto. Aunque Proudhon confía asimismo en la actividad educativa, por aconsejar métodos más severos en la información y formación de la juventud, cae en cierta contradicción consigo mismo, porque no se puede propiciar una sociedad libre y querer lograrla por medios coactivos. Ello y su malhadada tendencia a menospreciar a las mujeres, le hace poco recomendable desde el punto de vista pedagógico, pese a que confiaba en la educación como factor primordial para cambiar la sociedad, ya que opinaba que no podía transformarse por medios violentos.

Bakunin, a pesar de su vivir apasionado y de su proclividad a la revolución armada, vio en la función educativa el instrumento más apto y el único que podía emancipar definitivamente a los pueblos. Para él, como para Godwin, Tolstoy y Fourier, la enseñanza tenía que ser libre, igual para niñas y chicos y exenta de imposiciones de índole alguna. El maestro había da ser un compañero susceptible de trabajar con los alumnos para estimular su iniciativa y su sentido crítico y llegar de ese

modo a ser ellos mismos. Sólo así podrían los jóvenes alcanzar un juicio independiente y una creatividad descubridora. Pretendía Bakunin sustituir la competitividad por la cooperación y veía en el verídico conocimiento la tabla de salvación de los males sociales. En este aspecto, como en casi todos, Bakunin veía con lucidez extraordinaria la perspectiva enorme de liberación que reside en una educación auténtica. Queda expresado esto con elocuencia cuando dice: «...nosotros demócrata-socialistas, pedimos para él (el pueblo) la instrucción integral, toda la instrucción, tan completa como trae consigo la pujanza intelectual del siglo, para que por encima de las masas obreras no pueda encontrarse en lo sucesivo ninguna clase que pueda saber más[5]...»

Si los autores hasta aquí citados influyeron en la configuración de mis anhelos educativos, nadie me hostigó con tanta fuerza como León Tolstoy con su experiencia de Yasnaia Poliana de la que, dicho sea de paso, tenia yo una documentación muy exigua por esa época del 1935.

Años después he podido informarme con mayor detalle de la actividad pedagógica de León Tolstoy al leer sus obras completas de las que «Yasnaia Poliana» vino a confirmar mi primera idea sobre su preocupación profunda en la perspectiva educacional. Sin detenernos en procesos didácticos ni en los tanteos de perfeccionamiento de aquel enamorado de la libertad, tenemos que ahondar en los móviles que orientaron su quehacer pedagógico. Desesperado ante los sistemas de enseñanza monacales, abstractos y opresivos, Tolstoy buscó en el interés espontáneo de los niños y en la acción libre de los escolares los estímulos que podían hacer de la educación una actividad lúdica y fecunda, a la vez que el móvil emancipador por excelencia; porque si la superstición y la ignorancia eran las causas de la servidumbre y del embrutecimiento de los hombres, únicamente la información verídica podría dar a todos la libertad y la confianza.

De ahí que sus clases, libres, se esforzaran en desarrollar la iniciativa de

5 Bakunin en "Le Socialisme Libertaire" citado por Ramón Safon en "La Educación en la España Revolucionaria". Ediciones de La Piqueta. Madrid 1978

los chicos y fueran eminentemente experimentales. Tanto observando el desenvolvimiento de las clases como en sus paseos con los muchachos, Tolstoy aprendía, sugería y procuraba superar cuantas deficiencias constataba, ya fuera en las labores didácticas como en el comportamiento moral y de cooperación entre los chicos. En ese anhelo pues, de superación y de dar la máxima participación a sus alumnos, reside el valor más alto de su pedagogía y el cauce de lo que podría ser más tarde una educación auténticamente autogestionaria.

Se le ha censurado a menudo a Tolstoy su sentimiento religioso y su irreductible oposición a toda violencia; pero ni su sentimiento religioso le impidió acusar a las jerarquías eclesiásticas, la excomunión a que le condenó la iglesia ortodoxa es buena prueba, ni su rechazo de la violencia evitó que las autoridades zaristas clausuraran su escuela. Y es que por encima de sentimientos o conveniencias, Tolstoy ponía la libertad y el sentido crítico como actitudes que pueden demoler la tiranía; no podía tolerarlas el zarismo como no las ha tolerado luego el comunismo, que ha pretendido ridiculizar a Tolstoy y ha encarcelado a millares de ciudadanos por tener obras suyas en su casa.

Como yo había intuido al primer aborde[6], el camino estaba en la proyección tolstoyana; en dar la palabra a los chicos, en establecer una comunidad estrecha y sincera entre maestros y alumnos y en que la acción libertaria lo presidiera todo; el trabajo esencialmente escolar, el manual, del campo, taller y, sobre todo, el ámbito de la convivencia. Sin negligir pues, los logros de los últimos tiempos en psicopedagogía, tendríamos que marchar en la línea de León Tolstoy y conceder a los jóvenes la dirección de sus propios asuntos para que sin «coacción ni obligación» desarrollaran sus intereses múltiples con libertad máxima.

Convencido Tolstoy de que el autoritarismo de los maestros era el fruto del condicionamiento al que los había sometido la sociedad

6 N.D.E Intento

y la Normal[7] , quiso fundar una escuela para preparar a futuros maestros en un clima de libertad para que supieran luego impartir una educación libre en un ambiente de cooperación con los alumnos; pero también después de algunos intentos le prohibieron su continuación. No obstante, el problema de la enseñanza absorbió permanentemente su interés y cuando su esposa le censuró un día por qué abandonaba su quehacer de novelista para ocuparse de la escuela, le replicó: «¿No es más importante que me ocupe de esas criaturas vivas que de las creadas por mi imaginación?».

Habiendo visto que los campesinos, a los que repartió sus tierras y con los que convivió y trabajó, eran capaces de organizarse y de pensar rectamente cuando se les daba oportunidad, dedujo que todos los egoísmos, los vicios y las asociales inclinaciones eran el producto de la imposición ejercida por el Estado y por la Iglesia, y que únicamente podría corregirse ese daño histórico mediante una educación idónea que sustituyera el temor, la desconfianza y el egoísmo por el apoyo mutuo y el amor. De ahí que afirmara que otorgando a los hombres Información y libertad desaparecerían los impedimentos que dificultan la armonía social entre los hombres.

Siguiendo las concepciones de Godwin en cuanto al valor determinante de la educación libre, también Kropotkin, Eliseo Reclús, Juan Grave y otros libertarios, vieron en la educación el factor primordial para mutar la mente de los hombres y acabar con e! despotismo y la ignorancia resignada que lo tolera; aunque ninguno de ellos vio tan claro como Godwin y Tolstoy que esa educación respetuosa era el mejor dinamismo de transformación y, por añadidura, incompatible con la acción violenta, que es en definitiva el gesto de la selva y una trampa tendida por el autoritarismo en el marchamo de la historia. Cuando el hombre comprende y se identifica con la idea de libertad y de justicia, nada ni nadie puede hacerle comulgar con la desigualdad y la tiranía, mientras que si actúa por apasionamiento impulsivo puede caer fácilmente en el campo del enemigo y levantarse con ademán autoritario. Pues bien;

7 N.D.E. Escuela magisterio, lugar donde se forman futuros maestros)

la mayoría de libertarios, incluso los más humanistas como Kropotkin y Reclús, han abogado por una educación libre, por una escuela de cooperación que dé a los chicos el hábito del mutuo apoyo y el gusto por la creatividad, aunque admitiendo al mismo tiempo que una preparación violenta —con la menor crueldad, por supuesto— podría cambiar la sociedad despótica por otra de solidaridad libertaria. ¿No hay en ello una contradicción manifiesta?

Sin embargo, en cuanto a la práctica educativa se refiere, ninguno de ellos vaciló y todos vieron con claridad meridiana que solamente en la praxis libertaria podrían informarse y formarse los jóvenes para ser ciudadanos cabales, y que la libre iniciativa tendría que practicarse asimismo en la Universidad. El hecho implica una lógica consecuencia; ya que si pretendemos impedir que la imposición viole la conciencia de la juventud y que en la libre iniciativa se fomente la cooperación y la tendencia a la creatividad de los niños, esos valores únicamente pueden expansionarse en un clima de libertad y de apoyo mutuo.

Luisa Michel, que también participaba de las mismas aspiraciones educacionales y que escribió muchos trabajos en esa perspectiva, hizo más; porque al ser desterrada a Nueva Caledonia por su intervención en la Comuna, se internó en las tribus indígenas y desarrolló una educación libertaria entre aquellas poblaciones iletradas. Contra los consejos de sus compañeros desterrados, que temían por su vida, puesto que algunas de aquellas tribus eran antropófagas, se introdujo en la selva y demostró cómo por el vehículo de la libertad y del afecto se puede ganar la voluntad de todo el mundo, y mejor todavía de los menos corrompidos por la hipocresía de la civilización.

La prueba de la impronta que dejó en aquellos indígenas la generosidad espontánea de Luisa Michel es que aún quedaban hace muy poco escuelas que llevaban su nombre. Ignoramos si aún subsisten en este momento; pero de cualquier modo la huella humanista de Luisa Michel ha quedado en la historia con relieve imperecedero.

Como síntesis del pensamiento que los libertarios exponían ante la problemática educativa, transcribiremos el programa que redactaron en 1898, Elíseo Reclús, Luisa Michel, J. Ardouin, Carlos Malato, León Tolstoy, P. Kropotkin, Jean Grave, entre otros, que constituidos en Comité promotor de la Enseñanza universal dieron al mundo el siguiente documento que dice:

> *«...una enseñanza respetuosa con el más amplio criterio posible de libertad debe, en su aspecto educativo, suprimir las tres formalidades siguientes»:*
>
> **1-LA DISCIPLINA**, *que engendra el disimulo y la mentira.*
>
> **2-LOS PROGRAMAS**, *anuladores de la originalidad, iniciativa y responsabilidad.*
>
> **3-LAS CLASIFICACIONES**, *que engendran rivalidad, celos y odios.*

Después de tales supresiones, la enseñanza deberá y podrá ser verdaderamente:

INTEGRAL, o sea, tender al desarrollo armónico de todo el individuo y proporcionar un conjunto completo, conexo, sintético y paralelamente progresivo en todo orden de conocimientos intelectuales, físicos y manuales como profesionales, ejercitando en este sentido a los niños en sus primeros años.

RACIONAL, o sea, fundada en la razón y conforme a los principios de la ciencia natural, y no en la fe; en el desarrollo de la dignidad e independencia personal, y no en el de la piedad y obediencia; en la abolición de la ficción divina, causa eterna y de la servidumbre.

MIXTA, o sea, favorecer la coeducación de los sexos en una comunión

constante, fraternal de los niños y niñas. Esta coeducación, en vez de constituir un peligro, aleja del pensamiento del niño curiosidades

malsanas, y se convierte, en las sabias condiciones en que debe ser observada, en garantía de preservación y alta moralidad.

LIBERTARIA, o sea, consagrar, en una palabra, el sacrificio progresivo de la autoridad en provecho de la libertad, toda vez que el objetivo final de la educación es el de formar hombres libres que respeten y amen la libertad ajena[8]».

Todas estas explicaciones, experiencias y realizaciones encaminadas al logro de una educación capaz de dar la plenitud al hombre culminan en cierto modo en la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia, pionero que dedicó su vida y su pensamiento a la creación de una escuela que fuera susceptible de liberar a la juventud de la opresión didáctica y de la superstición, por la vía de una actividad «racionalista» y por el desarrollo de un espíritu crítico que diera seguridad a los muchachos.

No vamos hacer aquí historia de la Escuela Moderna ni una biografía de Ferrer, aunque sí querríamos señalar las nociones básicas de su aspiración educativa y sus propósitos inmediatos. Queriendo romper con la escuela tradicional que castra a los niños con su sometimiento a una ciega obediencia y a la credulidad de unos postulados religiosos impuestos sin discernimiento, Ferrer abogaba por una enseñanza libre en la que los niños participaran y los maestros fueran compañeros de sus alumnos. Quería que todo fuera racional y que los chicos pudieran amueblar su persona con conocimientos verídicos comprobados por su propia experiencia, a cuyo objeto procuraba que manos y cerebro actuaran de conjunto y dieran así a los alumnos el equilibrio más saludable desde el punto de vista físico y mental.

«Ni dogmas ni sistemas, moldes que reducen la vitalidad a la medida

8 De Ramón Safón, obra ya citada en la que se señalan otras fuentes.

de las exigencias de una sociedad que tiende a ser definitiva: soluciones probadas por los hechos, teorías aceptadas por la razón, verdades confirmadas por la evidencia, he ahí cuanto constituye nuestra enseñanza, tendente a que cada cerebro sea el centro de una voluntad y a que las verdades brillen por ellas mismas, penetren en todos los entendimientos y por sus aplicaciones prácticas beneficien a la Humanidad, sin exclusiones indignas ni exclusivismos repugnantes» (nota 4 «Francisco Ferrer, un précurseur». Editions «Pensée et Ac-tion». —Paris-Bruxelles 1959.)

Su escuela, comenzada en Barcelona en 1901, además de coeducativa fue racionalista siguiendo las huellas de Tolstoy y de su amigo Rubin, quien había practicado la coeducación y la enseñanza libre en París desde 1880 a 1892. Comprendió Ferrer, asimismo, que la Escuela Moderna no tendría el eco ni la garantía suficiente si no cooperaban los adultos. De aquí que comenzara muy pronto las clases nocturnas para adultos, con asociación de «Amigos de la Escuela» y buenas bibliotecas y que pensara también en una editorial susceptible de informar al pueblo y sacarlo del oscurantismo, brindando al mismo tiempo a los educadores preocupados una documentación valiosa. Los 30 volúmenes de obras interesantes que llegó a publicar son el testimonio más relevante de la obra editorial de la Escuela Moderna.

La Pedagogía en Cataluña. Paralelamente al movimiento renovador de Ferrer, en Cataluña va surgiendo un interés muy marcado por la educación y cuanto represente una expansión de la cultura. Fue así como ya en 1902, Rodríguez Méndez —rector de la Universidad de Barcelona— presta apoyo al Ateneo Obrero con el ánimo de extender a Cataluña el llamado Movimiento de Extensión Universitaria y promocionar la cultura de la clase obrera. En ese Movimiento intervino entre otros el abogado popular Francisco Layret.

En 1906, el profesor Bardina crea la primera «Escola de Mestres» con objeto de preparar maestros para poder extender la escuela activa por toda Cataluña. Este fue el primer intento de crear una Escuela Normal autónoma en el Principado. En el mismo año, el Ayuntamiento crea

la primera colonia escolar para niños necesitados y al año siguiente la primera cantina escolar.

Después de muchas conversaciones que se inician en 1901, se crea en 1908 la «Federación de Mestres Nacionals de Catalunya», que además de representar un nexo de cooperación fue la base de los sindicatos de enseñantes del futuro.

Coincidiendo con el vil asesinato de Ferrer durante la Semana Trágica de Barcelona, se celebra en esta ciudad el primer Congreso de Maestros y Bardina da a luz la «Revista Catalana d'Educació», que dadas las circunstancias políticas del momento no tuvo continuidad.

Entre los años 1910 y 1912 se crea en Tarrasa, la «Escuela Activa Valparaíso», dirigida por Alexandre Galí, ex alumno de l'Escola de Mestres; Bardina vuelve a sacar la «Revista de Educación» con Torras y Bagés, en la que escriben pedagogos de toda España y del extranjero,

En 1913 se introduce por primera vez en España el método «Montessori» en la casa de Maternidad de Barcelona. Por cierto que en 1936, habiendo sido nombrado delegado a la Maternidad tuve ocasión de constatar el abundante material Montessori que venía utilizándose en dicha institución desde 1913. En este mismo año se creó el «Consell d'Investigació Pedagógica» que tenía como misión estudiar las innovaciones pedagógicas del mundo para aplicarlas a Cataluña.

En 1914 la relevante educadora Rosa Sensat crea «L'Escola del Bosc de Montjuïc», sin duda la escuela oficial más libre e investigadora de las habidas hasta entonces en Cataluña. A su socaire se inició «L'Escola d'Estiu» y la 1ª Biblioteca Pedagógica.

Del 15 al 17, a pesar de la Guerra Europea, se celebró en Barcelona un curso internacional Montessori, y su fundadora —María Montessori—

fue nombrada profesora de la Cátedra de Pedagogía.

En 1920, el célebre pedagogo Claparéde da un curso en l'EscoIa d'Estiu que remozará[9] en cierto modo los anhelos pedagógicos de la región catalana.

En el 22 se crea «L'Escola del Mar» bajo la dirección de Pere Vergés, el que, si bien utiliza el método activo, fue siempre dirigista y de formación realmente burguesa. En el 24, Alexandre Galí se hace cargo de la fundación escolar «Blanquerna», mezcla de educación activa y tradicional con un contenido profundamente religioso.

Con la instauración de la dictadura de Primo de Rivera la labor pedagógica queda disminuida. Algunos profesores, como Leonor Serrano en Barcelona y Pepita Uriz, en Lérida, son privados de empleo y sueldo; hay manifestaciones populares y universitarias por el abandono de la enseñanza y por los privilegios que da el Gobierno a las escuelas católicas, y Ortega y Gasset junto con otros profesores dimite de catedrático de la Universidad Central en 1929.

Con el advenimiento de la República, en 1931, emerge una actividad intensa de reconstrucción educativa: se crea «L'lnstitut Escola» y las «Misiones Pedagógicas», éstas a nivel nacional, con objeto de mejorar la cultura en el ámbito rural, llegando a alcanzar en Cataluña gran importancia; se creó asimismo la Normal de la Generalitat, para formar maestros con un bagaje de pedagogía más libre, así como escuelas experimentales coeducativas, y la Generalitat se hizo cargo también de «L'Escola d'Estiu».

En 1932 «L'Escola d'Estiu» es más prolongada y concurrida que en años anteriores y Roger Cousinet viene a dar una conferencia en la Normal de la Generalitat. Esta institución se hace cargo de las de los jesuítas al serle prohibida a la Compañía de Jesús la educación de la juventud.

9 N.D.E.remozar: dar o comunicar un aspecto más lozano, nuevo o moderno a alguien o algo. (rae))

Se aumenta el número de escuelas y la educación popular va tomando incremento.

Lo más destacado del ámbito pedagógico en el año 1933 es que a «L'Escola d'Estiu» viene Freinet para explicar detalladamente su técnica de la imprenta en la Escuela, técnica que había sido introducida por el profesor Herminio Almendros como ya he indicado en el capítulo primero.

A partir de ese momento, tanto las revistas pedagógicas como el ambiente educativo se sentirán interesados e influidos por el movimiento de la «Cooperativa Freinet».

Este movimiento cooperativo, que en España se inicia como hemos dicho, en Lérida, celebró su primer Congreso en Huesca en el verano de 1933. De ahí que durante la República se difundiera su técnica y que en la guerra civil se multiplicaran las escuelas Freinet y tomara gran incremento la Cooperativa escolar que lleva ese mismo nombre.

En 1934, con el Bienio Negro, el Estado volvió a reprimir el desenvolvimiento pedagógico; pero como en la conciencia popular el interés había calado muy hondo, hubo muchas protestas y el Ateneo Enciclopédico Popular de Barcelona celebró un interesante Congreso sobre Educación Social.

AI año siguiente —1935— el doctor Mira puso en funcionamiento el «Institut d'Observació Psicológica» ya creado en 1932.

Producido el levantamiento fascista en 1936, que en Cataluña fue arrollado por el movimiento popular, en el que destacaron los hombres de la C.N.T., se creó en Cataluña el CENU (Consejo de la Escuela Nueva Unificada) que abogaba por una escuela gratuita, laica, en régimen de coeducación y unificada, es decir: que abrazara todo el ciclo pedagógico del individuo desde la escuela jardín pasando por la Universidad hasta su

integración en el mundo del trabajo. A pesar de que el CENU aumentó mucho el número de escuelas y el de maestros, no pudo realizar todo su plan por falta de educadores y por los innumerables inconvenientes que el hecho de la guerra iba acumulando.

De cualquier modo, nuestro interés al hacer este breve resumen ha sido el de dar una imagen siquiera sea aproximada de la preocupación que había en Cataluña por el quehacer pedagógico, muy especialmente a partir de los comienzos de siglo. Tanto es así que, no obstante haber sido Ferrer un precursor muy relevante, hemos de reconocer que no fue un caso insólito en el clima social que lo circundaba, ya que las inquietudes pedagógicas se manifestaban vivamente en el pueblo catalán, que fue introduciendo innovaciones a pesar de la reacción de la alta burguesía y del Gobierno Central, casi siempre absolutista y reacio a todo cuanto signficara progreso.

En ese clima de forcejeo por la libertad de los niños y por una escuela más en armonía con los intereses juveniles iniciamos nosotros nuestra experiencia. Experiencia que tal vez hubiera sido imposible en un medio social menos sensible a la problemática educativa.

Opinábamos y seguimos pensando que cada hombre puede y debe ser su propio maestro. Mas, ¿es ello posible sin un ambiente idóneo y una información adecuada? Si la Escuela diera a los jóvenes el bagaje de conocimientos y la práctica de cooperación que en el fondo todos apetecemos, las más de las convulsiones históricas serían evitadas; porque el hombre consciente que está seguro de sí y sabe respetar al otro, arrumba intolerancias e imposiciones y es capaz de ponerse de acuerdo con los demás para el afianzamiento de una sociedad solidaria.

FUNDACIÓN DE NUESTRA ESCUELA NUEVA

A consecuencia de los hechos de diciembre del 33, nuestro padre fue detenido injusta y arbitrariamente, sin otro motivo que el de ser mi padre. Ello determinó que al salir de la prisión no quisiera volver al pueblo y que se instalara en otra población de la provincia. La dispersión de la familia y las dificultades que ofrecía nuestro pueblo para proseguir experiencias educativas y sociales decidieron el que yo me instalara en Barcelona con mi hermano Francisco. En Barcelona tuvimos que emprender una vida cuajada de dificultades, aunque una vez asegurada nuestra economía, siquiera fuera de modo aleatorio, mi preocupación perenne por crear una escuela que diera satisfacción a mi idea de libre participación de los chicos volvió a situarse en el primer plano de mis aspiraciones. La cosa no era sencilla dada nuestra situación y la falta de algún título que avalara esta pretensión. No obstante, podía contar con José, cuyo título le daba todas las garantías para legalizar una escuela, y con Francisco, que, aunque estudiante todavía, se hallaba muy bien dispuesto a colaborar con nosotros en el proyecto de una educación libre y activa.

En el ínterin[10] yo me había interesado muy profundamente por la experiencia de Tolstoy en Yasnaïa Poliana, de la que, si bien no tenía cuantos datos hubiera deseado, me parecía haber captado la idea global que me subyugaba por dos aspectos: porque creía que coincidía en algunos extremos con cuanto había iniciado yo en el pueblo y porque propiciaba la libre cooperación, única conducta para la integración plena del hombre.

Hoy poseo una documentación más amplia sobre la obra educativa de Tolstoy, como acabo de señalar en el capítulo anterior.

En la misma época leímos y comentamos con Francisco la obra completa de John Dewey que nos hizo reflexionar muy profundamente, ya que abría nuevos caminos hacia la liberación del niño por la vía de un comportamiento democrático. Sus análisis psicológicos y su tendencia a hacer la tarea escolar grata y sugestiva aportaban a nuestro proyecto nuevos elementos de estímulo.

---

10 N.D.E. Ínterin: mientras tanto

Con este bagaje y una buena dosis de entusiasmo nos decidimos a trazar a grandes líneas nuestra acción en la escuela. José, dados los buenos resultados que había obtenido en el Pirineo con la técnica Freinet, no parecía muy inclinado a trascender el marco de su halagadora experiencia; pero pronto comprendió la necesidad de ir más lejos en una perspectiva de mayor libertad y participación. Confieso que yo no sabía exactamente los dinamismos y estructuras que habríamos de utilizar para conseguirlo; aunque teníamos que probarlo y ver en la práctica qué caminos se abrirían al socaire de la libre espontaneidad de los muchachos.

Ya de acuerdo nosotros tres, había que buscar la manera de instalar la escuela y de conseguir la cooperación de algún grupo que fuera capaz de comprendernos. En Sants, donde vivíamos, había compañeros que se interesaban en nuestro proyecto; pero fue finalmente en Las Corts donde hallamos el núcleo dispuesto a colaborar con nosotros. En el Ateneo de esa barriada encontramos hombres como Granero, Blas, Cruz, Bonafusta, los Guillen y otros muchos que acogieron nuestro plan con verdadero afecto. Además, como algunos jóvenes de Las Corts —Conchita Martínez, Mari, Robles, Sara, López, etcétera— ya formaban con nosotros un grupo de estudios sociales, el entendimiento con ellos fue rápido, bastando unas cuantas explicaciones a base de conferencias, en las que se bosquejó el proyecto, para llevar a cabo la preparación del local y todo lo relativo al funcionamiento de la Escuela. El celo que pusieron aquellos hombres en tirar tabiques, arreglar las aulas y pintarlo todo, decía de modo harto elocuente su amor a la cultura y a las realizaciones vanguardistas.

El local era más bien pequeño y el patio demasiado exiguo para permitir el esparcimiento de un centenar de alumnos; aunque el afán creador de los chicos apenas nos dejaría notar más tarde esa falta de espacio. Las circunstancias, no obstante, de una superficie limitada me hicieron reflexionar cuando José objetaba a propósito de mi entusiasmo por Yasnaía Poliana: «No olvides que Tolstoy estaba en el campo y que nosotros vamos a trabajar en un reducido espacio de una abrumadora ciudad».

ACTIVIDADES INICIALES

Una vez pintadas las tres aulas de que constaba nuestra escuela y amuebladas con mesas móviles, de un metro cuadrado y de altura diferente en cada una de las clases, con sillas adecuadas a cada edad, organizamos los talleres: imprenta, carpintería, cartonaje, pintura, modelado, etc. En un lugar recogido del patio instalamos el banco de arena para los pequeños, y arrimado a las paredes formamos una especie de almácigas para plantas y flores. En Líneas generales el material estaba presto. Pero todo aquello significaba únicamente un soporte, el medio en el que iban a moverse los niños para efectuar una faena muy específica: la de vivir y realizarse como personas.

Pero los chicos no son entes abstractos ni números que se pueden manipular a nuestra guisa. Son seres humanos desbordantes de necesidades y aspiraciones, que llevan además cargas psicológicas de sus vivencias anteriores y que actúan y se mueven en el seno de una familia. Esto último es lo más importante; porque en efecto, la mayor parte de sus condicionamientos los han adquirido en el hogar —a su socaire se ha ido formando el núcleo de su persona— y en él han de seguir viviendo. Lo que quiere decir: que tanto el nivel cultural y económico de la familia, como su calidad moral y el clima afectivo que en ella se respira influirán de una manera perseverante en la formación de los hijos. ¿Qué hacer para incidir en esa impregnación de la familia al objeto de ayudar a los jóvenes en la difícil tarea de elaborar correctamente una personalidad y una conducta? En primer lugar establecer la comunicación con los padres y tratar por todos los medios a nuestro alcance de que entre la familia y la escuela haya convergencia de intereses y de acciones.

Partiendo de esa necesidad y sin olvidar la heterogeneidad que en mayor o menor grado existe entre las familias, consideramos que lo más urgente para nosotros era ponerse de acuerdo con ellas para tratar conjuntamente las líneas generales de nuestro desenvolvimiento en la escuela. Sabíamos de antemano que si había contradicción entre lo que íbamos a realizar en ella y cuanto se proyectara o comentara en casa, el trabajo escolar —que tanto satisface a los chicos cuando es ejecutado libremente y tanta confianza da a los padres— sería el primero en verse mermado notablemente; porque la ambivalencia es vivida por los chicos con

angustia y con un sentimiento de culpabilidad que repercute fatalmente en su conducta: con pérdida de su natural entusiasmo y del dinamismo que es característico en esa edad. De ahí que nuestra primera acción fuera reunirnos con los padres para exponerles el esquema de cuanto queríamos hacer y pedirles colaboración. Claro que hicimos hincapié en realzar el valor de su participación, puesto que la escuela era cosa de todos y su éxito dependería de nuestra mayor cooperación.

Para comprender la disponibilidad y diligencia que los hombres del Ateneo pusieron al servicio de la Escuela hemos de tener en cuenta que estaba ubicada en una barriada obrera, y que la mayoría de los socios del Ateneo eran nominalmente libertarios. Quiero con ello decir que aún cuando en su comportamiento cotidiano aquellos padres estaban condicionados por las costumbres y reacciones del estatuto tradicional, aspiraban a un vivir más libre y estaban dispuestos a cualquier esfuerzo susceptible de robustecer la práctica de la libertad. Esta predisposición facilitaba muchísimo nuestro intento, ya que la misma confianza que emanaba de la corriente simpática en la que estábamos inmersos suplía en muchas ocasiones la falta de preparación de los padres para comprender nuestros análisis sobre algunos fenómenos psicopedagógicos.

La Asamblea inicial con padres y amigos de la Escuela fue de lo más alentador, pues tras haber suscitado un diálogo interesante y vivo, nos pusimos de acuerdo en todo lo esencial, llegando al siguiente compromiso:

1 — Celebraríamos como mínimo una Asamblea cada mes.

2 — En esas Asambleas, además de hacer una crítica objetiva del desarrollo de la Escuela, trataríamos de robustecer la solidaridad entre todos y de proyectar juntos cuanto pudiera mejorar el quehacer pedagógico y la convivencia entre jóvenes y adultos.

3 — Se fijó la fecha en que debían dar comienzo las clases.

4 — Se concretó a propósito de algunos aspectos administrativos

a) El Ateneo pagaría el alquiler del local.

b) Cada alumno cotizaría 5 pesetas al mes, y si eran dos hermanos 8 pesetas entre ambos.

c) Estas cuotas servirían para pagar a los maestros y la administración de la escuela correría a cargo de una comisión nombrada por los padres mismos.

Llegó el primer día de clase —para mí momento decisivo— y niños y niñas, pues la escuela funcionaba en régimen de coeducación, fueron instalándose en sus clases respectivas, donde cada uno de los maestros los recibió con el mayor afecto y les habló de la cooperación que deberían ir creando entre todos. Una vez se hubieron ambientado y cuando esperaban que el maestro les indicara el trabajo que tendrían que hacer, cada uno de los maestros invitó a sus alumnos a que fueran pasando a la habitación más espaciosa para reunirse todos y discutir juntos antes de iniciar la tarea.

No puedo recordar ahora las palabras exactas que pronunciamos pero sí la idea que las inspiraba y el propósito que orientaba nuestra acción. En síntesis les dijimos que aquella escuela era de ellos y para ellos, que los maestros no serían quienes decidieran los temas de estudio sino que toda la labor sería iniciada y orientada entre todos. Y que aún cuando había tres clases —la primera con 25 niños de cuatro, cinco y seis años; la segunda con 35 alumnos de siete, ocho y nueve años; y la tercera con 40 muchachos de diez, once, doce y trece años— todos juntos constituíamos un grupo de verdaderos amigos que habríamos de ayudarnos para convertir la escuela en un lugar de trabajo y de recreo. Y que si por razón de su edad cada uno iba a trabajar en una clase, ello no era óbice para que los talleres, la biblioteca y cuantos instrumentos y enseres había allí

fueran de todos. Luego todos debían tomar posesión de los mismos. Pusimos gran énfasis en hacerles comprender que los maestros queríamos ser sus amigos y que al objeto de fusionarnos todos debíamos sentirnos iguales ayudándonos mutuamente; ya que, únicamente así, laborando juntos, se forja la amistad y brota la alegría.

A fin de comprobar si habían captado lo más elemental de nuestros propósitos, formulamos algunas preguntas al azar y, salvo los más chiquitos, que estaban jugando en la arena, todos respondieron con admirable lógica. Los unos decían que si todo era de todos, entre todos tendrían que cuidarlo. Otros aducían que si los maestros no les indicábamos lo que tenían que hacer, ellos no sabían por dónde empezar, y como algunos expresaron que había en la escuela muchas cosas cuyo manejo desconocían —imprenta, máquina de cine, fichas, etc.— esperaban que les enseñáramos al menos cómo funcionaba todo.

Terminamos aquella primera reunión invitándoles a que vieran y tocaran todos los chirimbolos, pues era muy importante que se fueran familiarizando con ellos.

Queriendo dar configuración y dinamismo a cuanto habíamos expuesto aquella mañana a los chicos, por la tarde volvimos a reunimos y les dijimos algo parecido a esto: «Si la escuela, con los aparatos y muebles que hay en ella, es vuestra, tenéis que conservarla. Es vuestro ámbito de trabajo y, como decíamos, sería muy útil la ayuda más constante entre vosotros, creemos que tendríais que comenzar por organizar una cooperativa para comprar mancomunadamente cuanto la escuela precisa: —papel, tinta, plumas, lápices—, alquilar películas y procurarnos cuantos objetos vayamos necesitando. Por de pronto, la arcilla para modelar nos la darán unos amigos de la calle Galileo».

El proyecto de la cooperativa nos ocupó toda la tarde y fue motivo fecundo de conversación, de estudio y de cálculo. Haciendo números sobre el valor del papel en resmas, comprendimos que los cuadernos hechos por nosotros nos resultaban la cuarta parte más baratos que comprados

en la tienda, por lo que acordamos confeccionarlos en la escuela; y obedeciendo a la curiosa impaciencia de algunos niños cosimos al momento unos cuantos cuadernillos ante los ojos centelleantes y alegres de todos los muchachos. Las plumillas, los lápices, la tinta, etcétera, todo era mucho más barato comprándolo al por mayor que adquiriéndolo al detalle. De modo que se aceptó la cooperativa y se nombró una comisión de seis individuos, elegidos entre la clase de los mayores y de los medianos, y aconsejamos una cuota de quince céntimos por semana y alumno para subvencionar esos gastos. La cuota les pareció irrisoria a los chicos y sobre todo a los mayores, que venían pagando en la escuela a la que iban antes entre cuatro y cinco pesetas en concepto de esos mismos materiales, sin contar que a estos gastos teníamos que añadir los de la imprenta y el alquiler de las películas.

Dicha cuota había sido establecida después de haber indagado los precios de la tinta —que fabricábamos nosotros mismos— de los lápices, del alquiler de los films, etc., etc. Y aún cuando coincidimos con ellos en que se aumentaría la cuota si resultaba insuficiente, no hubo necesidad, ya que con ella pudimos satisfacer los gastos cotidianos. Este éxito se debió sin duda a que los chicos se administraron ellos mismos, con lo que obtuvimos dos resultados ampliamente satisfactorios: evitar el derroche que suele ser habitual en las escuelas y lograr un óptimo aprovechamiento del tiempo por lo que supone el tener los materiales en orden y bajo el control de la Comisión administrativa. Así pues, con los quince céntimos estipulados se cubrieron las necesidades que ya hemos apuntado y además llegamos a confeccionar una revista mensual, de la que se repartía un ejemplar a cada alumno y una docena o más que destinábamos a otras escuelas con las que fuimos estableciendo intercambio.

Al explicarles que no utilizaríamos libros de texto sino de consulta cuando fuera menester, se llegó al primer gesto de cooperación aquella mismo tarde, ya que casi todos los muchachos dejaron para la biblioteca algunos de los libros que traían consigo. En la biblioteca ya habíamos reunido diccionarios, geografías, manuales de artes y oficios, obras literarias muy seleccionadas, otras de exploraciones, viajes, etc., etc.

Ojearon los libros, hicieron preguntas muy pertinentes y se veía en los mayores sobre todo, una curiosidad estimulante.

Para culminar la jornada, que se había dilatado más de lo previsto, José proyectó un pequeño documental acerca del vivir de los esquimales, seguido de un cortometraje de Charlot, y todos salieron entusiasmados de aquel día de «clase sin clase», como muy bien dijo uno de los mayores.

DESENVOLVIMIENTO COTIDIANO

Tras haber iniciado nuestra relación con los chicos, nos reunimos los hermanos para dialogar detenida y concienzudamente. Teníamos que iniciar las clases en el clima de mayor libertad posible, lo que llevaba implícito una participación espontánea y permanente de los muchachos y una actitud no directiva por parte de los maestros. Ahora bien, ¿cuál debería ser nuestra conducta para propiciar en cada sección el clima libre y espontáneo que estimulara a los chicos a desarrollar su iniciativa y trabajar mancomunadamente?

Para José, que llevaba tres años ejerciendo y más de un año siguiendo la Técnica Freinet, la cosa era sencilla; máxime que su carácter inspiraba confianza y seguridad en el grupo. Sin embargo, para Francisco, más joven y sin experiencia pedagógica, la cosa se ofrecía algo más difícil.

A mí me pareció —apoyándome en pasadas realizaciones— que Francisco debería iniciar su trabajo con el método Decroly, porque los Centros de Interés facilitarían una tarea colectiva en la que junto a una orientación del maestro podrían manifestarse búsquedas y realizaciones libres de los chicos.

En cuanto a los pequeños, de los que se encargaría Presen —inexperta y demasiado joven— yo poseía ideas teóricamente muy claras, pero que habíamos de experimentar y sobre la marcha ver los resultados.

Nuestra conversación se prolongó algunas horas, especialmente entre José y yo, ya que no queríamos someternos a ningún programa, ni siquiera al que Freinet propugnaba en su método, pese al cariño que sentíamos por cuanto hacía el valeroso maestro francés. Lo realmente importante para mí era considerar que en toda la metodología de la Escuela Nueva, incluso en la técnica Freinet, el maestro seguía siendo un personaje aparte; es decir, el que sabe y orienta. En cambio, si queríamos lograr un grupo homogéneo y autogestionado no podía haber en su seno la menor discriminación. Por lo tanto, el maestro debía ser un individuo más en el grupo, sin autoridad ni privilegio. Aquí radicaba, a juicio mío, el cambio sustancial que teníamos que asumir de manera resuelta; o sea: que el

maestro dejara de ser el que dirige y lleva la iniciativa para dar paso a la iniciativa de los chicos. Eso no era fácil en virtud de lo condicionados que estamos todos a la imagen tradicional del maestro, según la cual éste es siempre el que manda. Ahora bien, para mí estaba claro que si no lográbamos inhibirnos en provecho de la autodeterminación de los chicos, nuestro proyecto de aprendizaje de la autogestión iba a ser un fracaso.

Una vez de acuerdo en lo fundamental y habiendo reflexionado cuanto suponía ese cambio en nuestro inmediato comportamiento, trazamos a grandes rasgos la actitud que cada uno de nosotros debería tomar, examinando a continuación lo que el aprendizaje representaba biológica y psicológicamente considerado, desde la cuna hasta el estado adulto.

Para justipreciar el valor del aprendizaje debemos partir del recién nacido y constatar cómo aprende por tanteo y error el control de los movimientos básicos del hombre. El bebé comienza por distinguir y situar los objetos, por ver y oír de dónde vienen imágenes y sonidos, y luego, como experimento fundamental mueve sus manos, se pone en contacto con las cosas, llega a cogerlas, a diferenciar temperaturas, superficies y pesos, y con esos tanteos aprende a distinguir materiales, figuras y utilidad de los objetos. Nadie le enseña en esas adquisiciones elementales que, no obstante, son el cañamazo de la vida de relación y de los conocimientos ulteriores.

¿Y quién le enseña a sentarse, a andar a gatas y a ponerse más tarde de pie? Todo lo aprende por sí solo frente a un imperativo de adaptación y de ir asimilando su medio entornante. Comete errores en esas adquisiciones primeras como las cometerá en el decurso de su vida, porque sin error nada puede aprenderse; pero así, equivocándose, corrigiendo su ineficacia y logrando seguridad y acierto, va ascendiendo por el sendero adaptativo para integrarse al estatuto de su grupo y hacerse un ciudadano cabal.

Pues bien, si a partir de su curiosidad y de su propio impulso el niño aprende los movimientos más valiosos, ¿no habrá de ser esa la tónica que

debería primar en toda clase de aprendizajes y adquisiciones no importa qué complejidad o niveles madurativos? Ese fue uno de los pensamientos que hostigó mi mente al plantearme la necesidad de una educación libre y centrada en los intereses espontáneos de los chicos. Cada niño tiende a integrarse a su medio social y a ser útil, aceptado en él; esos estímulos de asociación son, en potencia, las energías que tienen que llevarle a su plenitud.

Comprendido ese factor de asimilación y de decisión personal que existe en cada ser, la enseñanza impuesta resultará siempre perturbadora; pues si, como decimos en otro lugar, la educación consiste en favorecer el desarrollo de lo que cada uno lleva dentro, cuanto pretendemos imponer ha de violentar fatalmente el deseo íntimo del alumno. De ahí se desprende algo que todo el mundo puede ver; es decir: que cuanto aprendemos a la fuerza nunca llegamos a saberlo bien y es olvidado rápidamente. Y, no obstante, cuantos han estudiado bajo métodos represivos y han olvidado luego casi todo lo que aprendieron, siguen "erre" que "erre" manteniendo y defendiendo sin la más mínima reflexión el sistema autoritario que en su día sufrieron.

¿Cómo podemos explicarnos esa mengua de sentido crítico y esa falta de imaginación del mundo adulto a través de los tiempos? La explicación está implícita en el método secular de la enseñanza. Al forzar a los niños a que aprendan las normas y disciplinas que los mayores, ya condicionados, les imponen, debilitan su curiosidad y atrofian su imaginación aplastada en el momento mismo que ansiaba volar ávidamente. Es así como, generación tras generación, los llamados maestros matan la curiosidad creadora de los chicos y desvían sus anhelos de cooperación ingenua hacia ademanes agresivos y de insana competitividad.

Como el individuo es un ente comunitario desde el nacimiento hasta la muerte, solamente podrá desarrollar sus íntimas potencias libremente si crece en un ambiente de confianza. Todos hemos experimentado en un determinado porcentaje la satisfacción y el estímulo que nos produce un clima afectuoso donde nuestra espontaneidad emerge sin frenos y donde el pensamiento fluye en una catarata de iniciativas. No obstante, apenas

sabemos alimentar ese clima ni en el hogar, ni en la escuela, ni en los medios sociales más diversos.

Para que los niños actúen sin trabas y se sientan proclives al apoyo mutuo, les es indispensable un medio circundante de aceptación y de auténtica confianza, puesto que únicamente en esa atmósfera desplegarán todas sus energías y realizarán cuanto su curiosidad ávidamente les sugiere. Donde no hay confianza impera el miedo, una situación defensiva o algo peor; una represión traumatizante. ¿Creéis que en tales condiciones opresivas en la familia o en la escuela el niño puede manifestarse con libertad y alegría creadora?

Aquí tropezamos con el valladar más difícil de superar: la autoridad. Los padres y maestros quieren hacerse obedecer, imponer una disciplina y manipular a los chicos como si se tratara de objetos, sin reflexionar que cada niño posee una personalidad, una inteligencia y una sensibilidad que hay que tener en cuenta y, sobre todo, respetar. Esta mera consideración nos dice sin lugar a equívocos que donde hay autoridad no puede haber confianza, y que donde no priva la confianza, ni los chicos ni los mayores pueden expresarse con libre espontaneidad ni pueden realizarse, por supuesto. Si fuéramos consecuentes con nuestras palabras, cuando al referirnos a la educación afirmamos que es un método para realizarse, desecharíamos el principio de autoridad y nos esforzaríamos en crear un ámbito de confianza indispensable en el que cada ser pudiera realizarse en cooperación con los demás; porque la confianza significa eso: que padres e hijos, alumnos y maestros y ciudadanos todos del orbe sepan dialogar en un clima de tolerancia igualitaria, en el que nadie se impone y todos cooperan sencilla y amigablemente. Únicamente en ese ámbito la competitividad agresiva se diluye y los individuos de cualquier edad se sienten seguros y desarrollan sus iniciativas en un afán de superación incesante.

Para que se establezca la confianza es indispensable un factor primordial: el afecto. Sin esa corriente de cordialidad no puede generarse la confianza ni el deseo arrollador de vivir, estímulo para el aprendizaje, la cooperación y la elevación de la vida en direcciones múltiples. Sólo el

afecto que implica un interés por el otro y un afán de dar algo a los demás —cuidados, cariño, experiencias y cosas— genera vínculos entre los seres y borra diferencias, temores, agresividades primarias y las distancias que nacen del mutuo recelo. Luego, si el afecto abre las puertas de la confianza y fusiona a los hombres, su praxis debería ser el elemento básico de la educación lo mismo en el hogar que en la escuela y en todo el ámbito social.

En el seno de la familia la madre suele ser una espontánea fontana[11] de ternura, sobre todo en los primeros meses del bebé; aunque a menudo, con el tiempo disminuyen las relaciones afectuosas y va entronizándose la autoridad, y ello tanto por parte de la madre como del padre. Es el modelo tradicional de la sociedad judeo-cristiana; modelo que sólo puede mutarse con una educación permanente y una información verídica y correcta. Es decir: que ha de ser la pedagogía en su sentido más amplio la que promocione ese cambio de sustituir el autoritarismo ancestral por lo actividad afectuosa.

En esa proyección no podemos olvidar que el factor más determinante es el maestro. Por la fuerza del hábito, los chicos ven en el maestro un ser superior que les da una imagen de autoridad. Es así como ha solido ser hasta hoy y, sin embargo, de modo alguno podrá fomentarse el afecto y la confianza en el grupo escolar con un maestro distante e impositivo. De cuanto se deduce que al objeto de que haya una clase orientada por el afecto y la práctica de la libertad, el maestro, todos los maestros, han de ser afectuosos. Y como nadie puede dar lo que no tiene, ninguna persona adusta o autoritaria debería elegir la profesión de enseñante. Si el profesor pone a los alumnos a la defensiva dictándoles lecciones y normas de conducta, la clase se convierte "ipso facto" en un campo de batalla, la confianza se diluye, de la lucha entre alumnos y maestro se va contaminando todo el grupo y la rivalidad disolvente dominará las relaciones entre todos a partir de ese instante. Este fenómeno no precisa de mucho detalle, ya que es el clima torturante que domina en casi todas las clases de nuestro deshumanizado mundo.

11 N.D.E.. fuente.

En cambio, si el maestro sabe ponerse al nivel de 'los chicos y en diálogo afectuoso proyectan y laboran, todo el grupo se siente satisfecho, la curiosidad se despliega hacia todos los sectores del conocimiento y los jóvenes van estructurando su personalidad en un quehacer lúdico que rechaza desvíos y agresividades por el propio entusiasmo descubridor y creador. Y en esa tarea ascensional todo toma relieve y se memoriza con profundidad porque ha sido orientado voluntariamente, aprendido con vivacidad y afirmado por la colaboración de otros ojos; los de sus compañeros, que investigaron juntos y llegaron a una certidumbre de común acuerdo.

No nos cabe la menor duda de que si en las escuelas del orbe se organizaran bajo esos auspicios de afectuosidad y confianza, la fraternidad universal se consolidaría y el azote de la guerra sería totalmente imposible. Algunas personas no sometidas a la agresividad autoritaria coincidirán con nosotros en estos propósitos; pero argumentarán seguidamente: ¿Quién le pone el cascabel al gato? ¿Cómo hacer para que una escuela así, libre y a la medida humana se extienda a escala planetaria? No podemos ver esta escuela de mañana como empresa fácil ni susceptible de establecerse en breve plazo; pero si estamos convencidos de que es el único camino para liberar a la especie de antagonismos y tragedias y de que los hombres llegarán un día a comprenderlo estableciendo una educación solidaria que arrumbe definitivamente odios y diferencias.

En definitiva: únicamente con una autonomía bien consolidada del individuo se puede organizar la cooperación en toda coyuntura y circunstancia; ya que si la colaboración ha de ser libre y varia, sus componentes han de decidir la acción con voluntad consciente. De este modo, tanto en la perspectiva profesional como cultural o convivencial a cualquier nivel, el individuo y el grupo actuarán con entusiasmo e interés y la educación permanente por la información idónea y la observación directa serán un placer y una fuente de conocimiento para el equilibrio y la salud de cada ciudadano.

El análisis de estos factores educativos y de la complejidad de los hombres no solamente tendría que orientar todo el quehacer de la Escuela, sino

que nos obligaba a ser consecuentes en nuestra perspectiva para lograr por todos los medios que nuestra convivencia con los chicos fuera un modelo de libertad en una corriente de cooperación estimulante.

CLASE PRIMERA

Nuestro proyecto inicial de hacer de cada clase un grupo homogéneo autogestionado en el que la espontaneidad libre de los chicos fuera el motor de sus actividades, nos parecía cosa fácil tratándose de chicos mayores y de mediana edad. Pero, ¿qué autogestión podía practicarse con niños de cuatro o seis años? Pronto lo veríamos. Era necesario en primer término suscitar su interés realizador y sobre todo favorecer la cooperación al objeto de que fueran configurando poco a poco un grupo dinámico y fraterno.

Hubiera bastado de momento dejarlos jugar con las construcciones de madera, el recorte de papeles, el dibujo o edificando castillos y canales en la arena; pero había otros juegos que sin duda les interesarían más: leer y escribir; al menos a los mayorcitos. Yo conocía los excelentes resultados del método global por haberlo utilizado en la escuela nocturna de nuestro pueblo; aunque imaginaba, que con el auxilio de la imprenta, el aprendizaje del lenguaje escrito ganaría enormemente en sugestividad y eficacia. Ahora bien, primero había que estimular la imaginación de los niños y luego dar al juego movilidad y manipulación satisfactoria.

Mientras los más chiquitos jugaban en la arena, pregunté a los otros si querían escribir como los mayores y componer con letras lo que hubieran escrito para imprimirlo luego. Se interesaron al instante. Entonces les rogué que dijeran ellos mismos lo que querían escribir. De momento quedaron un poco turbados, aunque hablando hablando les aclaramos que lo que habían de escribir tenía que ser inventado por ellos mismos. Pronto se dieron cuenta de que tenían cosas que decir y uno de ellos exclamó de pronto: «Mamá ha regañado a mi hermanito» y otro: «Mi tío me ha regalado una muñeca». Presen, en letras, iba escribiendo esas frases en el encerado —había encerados de varios colores— y mientras, cada uno copiaba su frase. Cuando habían logrado copiarla sin dejar ningún trazo, se dirigían a la caja donde había letras grandes del 24, en sus departamentos correspondientes y se esforzaban en componer la frase imitando la que llevaban en el papel.

Los primeros días las operaciones resultaban difíciles y lentas, pero a las pocas semanas era para casi todos los pequeños un trabajo cautivador;

tanto es así que todas las mañanas traían su frase, cada día más viva y compleja, y no tardaron mucho en saber leer. Hemos de aclarar para que se interprete mejor el proceso de este aprendizaje, que cuando los niños habían compuesto su oración, iban con el componedor a que se lo imprimieran los mayores. Luego, de vuelta para sus casas y con demostraciones de júbilo, llevaban su texto impreso para enseñarlo a los padres mientras decían: «Mira, mamá, esto lo he hecho yo». Con esa práctica y los dibujos que los mayores diseñaban para ilustrar sus frases, todos aprendían a leer y a escribir rápidamente.

A menudo se han hecho críticas sobre el aprendizaje de la lectura por el método global de Decroly, argumentando que al no saber diferenciar los elementos que componen la frase, los niños prolongan más de lo necesario el natural sincretismo de los primeros años. No estamos de acuerdo con esa crítica y nos parece mucho más funcional utilizar una frase, que asociada a un objeto de su interés puede ser fácilmente asimilado por el niño, que utilizar sílabas y letras sueltas que no tienen para él ningún significado.

En cuanto a la prolongación de su sincretismo que en el peor de los casos pudiera llevar implícito el método global, con la técnica de la imprenta sus efectos quedan totalmente anulados; porque al tener que seleccionar y combinar letras, sílabas y palabras con los requeridos espacios, signos y cuanto la buena ortografía reclama —operaciones todas ellas que son efectuadas con verdadero placer— no sólo realiza de manera funcional y sin esfuerzos inútiles el análisis de la frase, sino que ésta es comprendida y asimilada holgadamente por el niño gracias a la motivación profunda que impulsa y dinamiza todo el interés.

Efectos socializantes de la cooperación

Cuantos han observado el comportamiento de los niños pequeños en un parvulario o jardín de infancia saben las dificultades que exhiben en sus intercomunicaciones: hablan y preguntan dirigiéndose a los otros y apenas escuchan sus respuestas. De ahí el que los observadores saquen

a menudo la consecuencia de que a los niños no les interesa la relación con los demás. Los hechos nos prueban todo lo contrario; es decir, que si en efecto los niños de tres o cuatro años tienen real dificultad para comunicarse entre sí, su persistencia en hablar y dirigirse al otro demuestra la importancia que la comunicación tiene para ellos. La dificultad que experimenta el niño para escuchar es una manifestación palpable de su acusado egocentrismo y de la necesidad que siente de superar ese escollo adaptativo. No obstante, a partir precisamente del interés que siente por aproximarse a los demás, hemos de fomentar, ya desde el jardín de la infancia, los actos de cooperación por el vehículo del juego. Únicamente así, aprovechando al máximo este periodo madurativo para trenzar vínculos de amistad entre los niños, podrán enraizarse en ellos los hábitos solidarios.

Presen, que sólo tenía dieciséis años y que tal vez por eso demostró bastante habilidad para organizar juegos escénicos, estimuló a los niños en esa tarea de expresión hablada y corporal. Añadiendo a esto la narración de cuentos, la danza y algunos cantos folklóricos, los pequeños aprendían a cooperar jugando y riendo. Sus representaciones, tanto en el patio como en los festivales de que hablaremos luego, eran motivos de júbilo y de creatividad incesante. Ya que, si los juegos escénicos y las danzas facilitaban la expresión corporal de los niños, el lenguaje no quedaba a la zaga; pues no tardaron en inventar cuentos y sencillas comedias, muy regocijantes por su espontaneidad y frescura ingenua.

Más tarde, reflexionando detenidamente sobre aquellas actividades de nuestro parvulario, he comprendido que su cooperar era el producto de un dinamismo libre que tenía a los niños permanentemente ocupados. Les pequeños, desbordantes de curiosidad y energía, tienen necesidad de consumirla de algún modo y cuando el ambiente no es adecuado a las manifestaciones libres de su imaginación, la convierten en impulsos agresivos y en rivalidades enojosas. De ahí que podamos deducir que la satisfacción obtenida en la intercomunicación y en los juegos era la consecuencia del éxito que los pequeños habían logrado previamente en la adquisición de la lectura.

Hemos visto repetidamente que la lectura impuesta como una obligación insípida y rutinaria abruma a los niños y les hace odiar a menudo la palabra impresa y hasta la escuela misma; todo ello acompañado de angustia. Porque, si analizamos el estado psíquico del niño, veremos que en el fondo, sobre todo por el influjo, de la cultura en que vivimos, el pequeño que de los seis a los siete años no sabe leer, sufre un sentimiento de culpabilidad y un complejo de inadaptación que es fomentado casi siempre por la incomprensión de padres y maestros.

En nuestra clase, gracias al estímulo de la frase imaginada por cada niño y al juego emulativo de la imprenta, todos comenzaban a leer y escribir entre los cinco y seis años y sabían hacerlo con relativa desenvoltura a los seis. Tal adquisición les daba una seguridad y un sentimiento de igualdad que hacía poco menos que imposible la instalación de complejos o de mutismos regresivos. Por la praxis del juego, por la ayuda que se prestaban para componer las frases y, de manera especial por la atención que ponían en las representaciones escénicas, aquellos niños fueron creando un ambiente- de camaradería y un dinamismo de autogestión que hacía imposible los antagonismos y la agresividad destructiva.

Es lamentable que nuestra experiencia no fuera lo suficientemente prolongada y con un mayor número de alumnos para poder ofrecer hoy conclusiones más sólidas e irrefutables. Sin embargo, no deja de ser significativo el que no se diera entre nuestros niños ni un solo caso de dislexia, de tartamudeo ni de otros transtornos del lenguaje, a propósito de los cuales he de decir que mi opinión difiere un poco de la de algunos doctores.

Monsieur Debré —famoso médico francés— piensa que la dislexia es producida casi siempre por lesiones orgánicas. Otros en cambio, psicólogos escolares muchos de ellos, señala como causa determinante en una gran mayoría de disléxicos la angustia producida por un mimo exagerado o por una situación represiva. En este último caso se encontraban antes los zurdos, a los que no hace muchos años se les forzaba mediante castigos a escribir con la diestra. En nuestra escuela ni esta ni otras obligaciones se impusieron nunca. Ello y la expansión de

la libre iniciativa, ¿contribuyó a que los transtornos típicos del lenguaje no se manifestaran? No lo sé, ni tampoco es suficiente este dato para afirmar que todos los disléxicos son un producto de la represión o de un afecto desviado. Pero tengo el convencimiento de que lo son en su gran mayoría.

Puede parecer también sorprendente el que entre los más pequeños no hubiera apenas disputas ni notorias discriminaciones, pero no lo es tanto si tenemos en cuenta que en la primera infancia se estructuran los hábitos de las comunicaciones y que de la calidad de éstas depende directamente la capacidad de cooperación de los niños. De ahí que pusiéramos gran empeño en no fomentar el vedettismo que es tan natural en esa primera edad. De ordinario vemos que padres y maestros aplauden y cultivan con reverente admiración a los niños que sobresalen en locuacidad, desenvoltura u otra cualidad personal, sin darse cuenta de que en la medida misma que admiran su talento o su gracia los hacen proclives al liderismo a la vez que humillan a los otros. Ni que decir tiene que también entre nuestros pequeños había diferencias de talento y de gracia; pero teníamos buen cuidado en no exteriorizar nuestras preferencias. El caso es que estaban alegres y que todos se expresaban abierta y espontáneamente.

Nos parece oportuno describir, siquiera sea brevemente, el viaje que hicimos al Instituto Juan Jacobo Rousseau, de Ginebra, al objeto de poder equiparar la escuela jardín de aquella institución con nuestra parvulario.

Aprovechando una favorable coyuntura, pasamos algunos días en Ginebra, asistiendo a las clases del Instituto Juan Jacobo Rousseau y visitando con mucha simpatía la «Maison des Petits», verdadera joya de Escuela Jardín, dependiente del Instituto. Aquellos niños formaban una colmena sugestiva. Constituían un grupo realmente cautivador, porque al ser hijos de diplomáticos los había de diversos continentes; europeos, africanos, asiáticos, todos de cinco a seis años. Las clases eran muy animadas y aquellos pequeños hacían maravillas. Claro que tenían un bonito jardín —que ellos mismos cuidaban— y un material abundante para la decoración, el recorte y la fabricación de objetos diversos. Construían navíos muy esbeltos y otros juguetes, pintaban, tapizaban y

hacían decoraciones en relieve con piedras y semillas.

Sin embargo, pasada la primera impresión y observándolos detenidamente, pronto notamos que tanto en las realizaciones manuales como en la dinámica de las clases, el afán de los pequeños por sobresalir se ponía de manifiesto.

Cuando la maestra preguntaba algo, cada uno se esforzaba en responder el primero y se traslucía en todos el deseo de distinguirse. Es decir, que aquellas clases eran muy alegres y activas; pero muy a tono con el medio social al que pertececían aquellos niños de familias burguesas, se esforzaban en ser cada uno el primero. Como por otra parte no se cultivaba la cooperación, si bien se respetaban las buenas maneras, apenas tendían a efectuar trabajos colectivos ni a practicar el mutuo apoyo en sus realizaciones. A la «Maison des Petits», como al Instituto, habían llegado aires de liberación, anhelos de búsqueda psicopedagógica, verdadero afán de remozar la educación y de dar a los jóvenes cauces más amplios y humanos. Aunque, si bien su liberalismo era infinitamente superior a la enseñanza despótica que a la sazón imperaba en casi todo el mundo, la corriente realmente emancipadora, que es la de la libertad en la solidaridad y la cooperación, apenas había penetrado en el «Instituto J. J. Rousseau».

Yo le señalé esa mengua de cooperación a nuestra anfitriona Alicia Descoudres, y como quedara un poco sorprendida, le hablé de lo que hacían nuestros niños jugando a marionetas, de la imaginación que desplegaban pese a ser hijos de obreros y de cómo por el vehículo de la cooperación reforzaban entre ellos nuevos vínculos de simpatía. Aquella magnífica mujer, que tantos juegos había inventado para ayudar en su reeducación a muchos niños retrasados, parecía escucharme con atención; aunque pronto me di cuenta de que había meditado escasamente a propósito de nuestra experiencia. Condicionada tal vez por el medio social en el que se movía y por su formación universitaria, nuestras explicaciones no fueron interpretadas como esperábamos teniendo en cuenta su talento y la bondad de su carácter. Quedó ratificada esta impresión cuando, dos años más tarde, vino a visitarnos al campo de

Argeles y ningún comentario hizo respecto al valor de la cooperación en la educación ni mostró curiosidad alguna por conocer con más detalle nuestras experiencias en esa dimensión humana.

Reflexionando luego sobre lo que habíamos observado en Suiza a propósito de nuestras conversaciones con algunos profesores, llegamos a la conclusión de que únicamente por la praxis de la autogestión podría conseguirse la liberación de los niños y hacer de la escuela el instrumento válido para la liberación definitiva de los pueblos.

¿Qué representa, en esa perspectiva, la Escuela Jardín, donde el niño ha de iniciar en ese período de asimilación trascendental, los primeros pasos hacia su autonomía?

No todo depende del medio escolar puesto que está la familia y la sociedad toda; aunque, desde el punto de vista de una intencionalidad inteligente y racionalmente proyectada, en ese interregno del parvulario podríamos hallar las posibilidades más fecundas. De cuatro a seis años, mejor aún de cuatro a siete, se forma la personalidad objetante y pre-racional de los niños. Es cuando su personita en formación va a asirse al mundo circundante, y según sea el modelo que el clima social le brinde, así será en cierto modo la dirección de su futuro. Durante esos años el pequeño se socializa después de haberse adaptado a los hábitos que aprendió en la familia y adueñado de los elementos básicos del lenguaje. Ahora se enfrenta con otros niños, compite con ellos, prueba sus habilidades y fuerzas, recibe impresiones de rivalidad o de afecto, y al choque de todas esas vivencias irá configurando su ser, proyectándose hacia el futuro. De la calidad de las relaciones y de las experiencias que vaya acumulando, dependerá pues en gran parte su comportamiento futuro.

Hemos de tener siempre presente que somos animales pensantes y que nuestra manera de reflexionar está directamente influenciada por los impactos favorables o frustrantes que hemos percibido, aunque muchos de esos recuerdos no sean en un momento dado memorizables. Luego si

la vida social, con cuanto tiene de atractivo y de rechazante se inicia en ese período, de suyo se desprende que en ese momento de prefiguración de la persona hay que poner cuidado y delicadeza extrema.

Se trata de la vida de un ser racional que pensará y criticará siempre. Aquí se plantea una especie de dualidad que ha inquietado a filósofos, escritores y a otras muchas gentes: Es que, ¿hay que vivir para soñar o hay que soñar para vivir? Por supuesto que entendemos soñar como sinónimo de imaginar, de percibir de algún modo. Pues bien, está claro que hay que vivir primero y soñar para vivir cada día mejor. Si tenemos presente que vivir en plenitud lleva implícito la alegría de sentirse aceptado y cómodo en su propia piel, comprenderemos que lo más urgente y placentero para un niño ha de ser vivir con alegría, estado de regocijo íntimo y de entrega a los otros que sólo puede sentirse desarrollándose en un medio de intereses y de actividades coincidentes. Y el ámbito donde puede forjarse ese clima es la Escuela Jardín. Podría argumentarse que se puede fraguar en cualquier parte y a cualquier edad; aunque, estamos aún muy lejos de ello.

Se puede y más que poder se debe modular ese clima de cooperación y de alegría en todo momento y circunstancia; pero ninguna edad es tan idónea como la primera infancia para proyectar una conducta socializada ya que de los hábitos que adquiere cada niño en esa edad dependerán muchas de sus actitudes futuras. Los párvulos que han vivido esos primeros años en un ambiente represivo, incitados por una rivalidad permanente y una desconfianza que los condiciona al mutismo, difícilmente serán alegres y confiados para fusionarse con los demás en actividades de liberación y de apoyo mutuo. En cambio, los niños que han vivido una infancia feliz, que han jugado con sus amigos con espontaneidad generosa y no han sufrido la represión de sus maestros, se sienten proclives a la solidaridad y a una desbordante alegría.

No todo es la Escuela Jardín, naturalmente, porque los estadios ulteriores pueden erosionar saludables inclinaciones; pero aún en el peor de los casos, quienes se beneficiaron de una primera infancia jubilosa en su casa y en el parvulario, siempre suelen reaccionar de modo más positivo

y fraterno que aquellos que padecieron disciplina y rivalidad en ese interregno decisorio. Eso lo comprendieron bien los profesores Wallon y Langevin al reformar la Escuela Jardín en Francia, dándole un clima de

libre actividad. Lástima que no haya habido seguidores capaces ni quien haya liberado la escuela en los estadios subsiguientes.

COMO SE DESENVUELVE LA CLASE TERCERA

Por haber constatado que el dinamismo de los muchachos de la segunda clase se había puesto en marcha gracias a la atracción que la actividad de los mayores ejerció sobre ellos desde los primeros contactos y para evitar repeticiones inútiles, vamos a sumergirnos primero en la Clase Tercera, alterando por esta vez el orden de los factores.

Nos parece oportuno señalar que en este fenómeno de identificación, la imitación jugó, como siempre, un papel estructurante y progresivo de gran importancia. De ahí el que nosotros, teniendo en cuenta esos mecanismos (identificación-imitación) consideremos altamente educativo un medio en el que la interrelación entre muchachos y muchachas de diferentes edades sea posible. Ella crea estímulos en los pequeños que les facilitan la aprehensión del mundo circundante, y en los mayores, por la ayuda que prestan a los más chicos, hábitos de solidaridad y un sentido de la responsabilidad mucho más desarrollado.

Pues bien, ya estamos en la Clase Tercera con José al frente de la misma y donde, una vez ambientados los chicos después de haberse puesto al corriente de cómo se maneja la imprenta, el proyector de cine y las herramientas de los distintos talleres, va a iniciarse el trabajo más en serio.

José comienza explicándoles lo que el texto libre representa como instrumento para desarrollar la imaginación, el sentido crítico y el conocimiento; pero les advierte que de ningún modo estaban obligados a ponerlo en práctica si no tenían ganas. Y que cada uno podía elegir la actividad que más le atrajera.

A su alcance tenían en aquel momento los libros de la biblioteca y las revistas que José había coleccionado de la Escuela del Pirineo, junto a las que le habían sido enviadas de sus respectivas escuelas por los maestros Tapia, Redondo y Costa y a las recibidas también de alguna otra escuela de Francia; todas ellas confeccionadas, naturalmente, por los propios alumnos. Ante esa perspectiva, unos, sintiéndose atraídos por las variadas

investigaciones que jóvenes como ellos habían realizado, se pusieron a escribir; otros quedaron prendidos de la lectura de algún libro.

Esta clase, compuesta de chicos y chicas ya mayorcitos que tomaron de inmediato el gusto por la libertad, pronto constituyó un grupo homogéneo de participación responsable en la que los alumnos llegaron a decidir el quehacer cotidiano en función de sus intereses más acuciantes y espontáneos. Seguían escribiendo sobre temas que les atraían con preferencia, componían sus artículos y se sentían cautivados por la correspondencia con otras regiones, sobre todo cuando recibían de éstas algún producto típico de su suelo: carbón de Asturias, por ejemplo, frutos de Valencia, etc.

No obstante, el aprendizaje de los chicos debía consistir en algo más; no podía reducirse solamente a redactar artículos, ampliar y corregir los que habían sido elegidos colectivamente para la revista y pasarlos luego a la imprenta. Muy pronto, pues, la necesidad de hacer algo más serio y coherente brotó a la superficie. Como buceaban sin cesar en la biblioteca e iban y venían conversando con nosotros de todo cuanto atraía su curiosidad, el deseo de hacer un trabajo más sistemático del que quedara huella tangible en la biblioteca y fuera mejor aprovechado por ellos al mismo tiempo, se fue perfilando cada vez más claramente en todos y cada uno de los chicos y chicas. Es en este momento preciso cuando la experiencia que mi hermano José había ido acumulando durante su corto ejercicio en la escuela del Pirineo se puso a prueba una vez más. No contentándonos en solicitar el interés de los alumnos desde una postura dirigista más o menos camuflada y sin perder de vista que nuestro propósito fundamental era dejar que los chicos expresaran libremente su voluntad y ejercieran su iniciativa en la elección y realización de sus actividades, decidimos poner en práctica el método de «proyectos».

Este método, que había sido introducido en Estados Unidos a comienzos de siglo por un discípulo de Dewey —Kilpatrick— consiste en dejar que el alumno elija la actividad de su preferencia en el desarrollo de un tema elegido también por él mismo, y esto, a partir, no de una teoría del interés tal como muchos la entienden, en la que es presentado al

alumno un cuadro programado y decretado por el maestro, sino en base a la dinámica que la vida impone y en cuyo abanico de posibilidades la elección que haga el alumno habrá sido decidida por él realmente.

Tampoco podíamos olvidar que aún en el caso de constituir la clase un grupo homogéneo, en ella existirían siempre preferencias individuales y dentro de esas preferencias más o menos definidas, ciertas afinidades entre determinados individuos. De ahí que, ante la búsqueda de un método de trabajo en el que de manera tácita y en cierto modo se hallaban comprometidos, José les dijera: que eran libres de desarrollar cada uno el tema de su interés y que podían hacerlo individualmente u organizándose en pequeños grupos. El trabajo en equipo, además de fomentar la cooperación tenía la ventaja de que en él cada individuo tendría opción a una actividad de su preferencia.

Así llegaron a la elección de varios temas y a la formación de equipos —unos doce— de tres o cuatro jóvenes cada uno, que, unidos por un mismo foco de atracción —el tema elegido— al lado de otros factores de afinidad que corrientemente suelen intervenir en toda dinámica de grupo, motivó en cada equipo una actividad desbordante. Fue así como tras sellar el compromiso, calibrar la amplitud del tema elegido y distribuirse el trabajo en un clima de verdadera cooperación, todos se pusieron a la tarea con pruebas inequívocas de curiosidad y de entusiasmo; unos iban a consultar a la biblioteca, otros venían a interrogarnos cuando les faltaba la fuente o hallaban algún vacío insuperable y otros dibujaban o calculaban, según lo exigiera el tema y la tarea que cada uno había asumido voluntaria y responsablemente.

Los temas elegidos eran, como los equipos, unos doce. Hubo quienes eligieron el transporte, quienes la producción del algodón, otros el vestido, etc. No faltaron los que afrontaron el estudio de los movimientos obreros, de la Revolución Francesa del 89 o de la Primera Internacional de los Trabajadores. No puede sorprendernos la curiosidad de aquellos chicos por los problemas sociales si tenemos en cuenta que eran hijos casi todos de padres sindicalistas y que a diario oían hablar de luchas y conflictos laborales, sufriendo a menudo en sus casas el impacto de

las huelgas con su cohorte de privaciones y experimentando al mismo tiempo el grato calor de la solidaridad, muy corriente en aquella época.

Al igual que la formación de cada equipo, en el seno de la clase, la elección de los temas y el ritmo de trabajo eran completamente libres; pero contra lo que suponen quienes no han visto de cerca desarrollar una tarea libremente elegida, el entusiasmo y el celo que ponen estos grupos es sumamente rentable. Como cada equipo es directamente responsable de su cometido y los individuos que lo componen actúan al impulso de su curiosidad, el tiempo pasa sin apercibirse y el trabajo representa, más que una carga, un juego y un espolique hacia nuevas conquistas del saber: uno investiga, otro calcula, un tercero sitúa en el espacio y en el tiempo cuanto va descubriendo, y luego, al cotejar datos y cifras, unos redactan la monografía relativa al tema de su investigación y otros dibujan para ilustrar el texto.

A menudo, a falta de documentación en la biblioteca de la escuela, nuestros chicos iban a la Biblioteca Central o a la Hemeroteca y en ocasiones se veían obligados a dirigirse a las fuentes directamente: fábricas, comercios, imprentas, artesanos, etc.

Por aquel ir y venir de los equipos empleados en tareas diversas, la clase quedaba convertida prácticamente en una bulliciosa colmena desbordante de actividades; sin que faltara en ella la necesaria discreción que permitiera el eficaz trabajo de todos. El dinamismo de los jóvenes con la atención reflejada en sus semblantes y la cooperación que a menudo se establecía entre dos o más equipos eran una prueba palpable del interés con que realizaban su trabajo y del afán de descubierta que su misma dinámica había desencadenado. Así laboraban consecuentes hasta llegar, en una última etapa, a la culminación de bellas e interesantes monografías, que eran expuestas a la opinión de todos dando ello lugar a uno de los trabajos colectivos más fecundos y estimulantes: cada monografía, una vez terminada era leída por los jóvenes del correspondiente equipo a toda la clase reunida, de la que surgían los comentarios pertinentes —ora críticos, ora encomiásticos— que obligaban en más de una ocasión a las

consabidas correcciones o ampliaciones, quedando las monografías muy mejoradas e impregnadas de toda la gracia espontánea que emanaba de aquellos jóvenes preocupados y curiosos.

Esos documentos se perdieron y con ellos el testimonio gráfico e irrefutable de aquella estimulante experiencia cuyos resultados inmediatos, sumados al esfuerzo de otros muchos pioneros, vaticinaban un futuro de altos vuelos en el ámbito pedagógico de nuestro pueblo.

Fácil es comprender que lanzados los jóvenes en una tarea libremente elegida, no podía haber problemas de disciplina puesto que la misma intensidad en la búsqueda y en la elaboración de las monografías hacía imposible la dispersión de los chicos. Además, es harto sabido que los conflictos disciplinarios surgen siempre como respuesta natural de los alumnos ante la imposición del maestro. En nuestra escuela, a tal punto reinaba un clima de laboriosidad y sosiego, que cuantos nos visitaban quedaban verdaderamente asombrados de que allí dentro hubiera un centenar de muchachos moviéndose y trabajando. En realidad el maestro sólo estaba para ayudarles cuando tenían necesidad de que les orientara acerca de una fuente informativa o para superar un escollo técnico cuando veían realmente que solos no podían conseguirlo; pero en general no intervenía en sus tareas.

Sin embargo, esta independencia de los chicos, que es precisamente la que ha de hacer de ellos ciudadanos libres y creativos, no siempre es comprendida por los adultos, dándose el caso de que algunas personas se dirigieran a nosotros argumentando que si bien es verdad que debía ser muy grato para los jóvenes trabajar en libertad, por ese procedimiento nunca llegarían a asimilar los elementos básicos de una verdadera cultura. Ante esta objeción, ¿cuál podía ser nuestra réplica? Ninguna, si hubiéramos identificado represión-rutina-obediencia con cultura; pero como nosotros opinamos que la cultura ha de consistir primordialmente en liberar a la juventud de dogmas y frenos para poder alcanzar su plenitud en un medio satisfactorio, teníamos que decirles que el único camino para lograrlo es el de la libertad, que incita la curiosidad del hombre y su ansia creadora.

Esas objeciones, no obstante, no pueden sorprendernos; pues todos hemos pasado por la matriz de una escuela tradicional, todos hemos sido condicionados en mayor o menor grado por sus métodos librescos e impositivos que hicieron enojoso y difícil nuestro aprendizaje y de ahí el temor de las gentes a que si la escuela deja en libertad a los chicos éstos no aprendan historia, ni geografía, ni física, ni química y menos aún matemáticas, lenguaje u otras técnicas abstractas. Nada de extraño hay, pues, en que cada uno se haga esta pregunta: si la asimilación de esas materias fue tan difícil para mí, ¿cómo pueden aprenderse dejando a los chicos que elijan la forma y los contenidos de la enseñanza?

Si nos preguntáramos en cambio, qué ha quedado en nuestra memoria de todo cuanto fuimos almacenando mediante procedimientos impositivos, nos sería muy fácil comprender que sólo se aprende realmente y ya nunca más se olvida aquello que ha sido deseado y programado por nosotros mismos. Es el único método por el que los chicos no dejan nada en el aire cuando se interesan a fondo por un tema. Esto ha quedado demostrado muchas veces en el campo de la investigación psicológica y pudimos constatarlo en nuestra escuela por la actividad que desarrollaban los jóvenes en la composición de sus monografías. Todos los temas presentan un campo de estudio amplísimo, heterogéneo y susceptible de llevarnos al análisis de dimensiones múltiples. Para tener una idea aproximada de esas dimensiones tomemos como ejemplo la alimentación y limitémonos exclusivamente al estudio del trigo.

Para conocer el origen de este cereal habremos de remontarnos a la Historia, o mejor aún, a la «prehistoria», y situarnos en el Medio Oriente. Luego el conocimiento geográfico va ligado al conocimiento histórico. Habremos de ver luego cómo se expandió el trigo a otros continentes —aquí intervienen los movimientos migratorios, el desarrollo del comercio, etc.—. Cómo se molió su grano y se elaboró la harina, lo que nos lleva a profundizar en aspectos evolutivos de la técnica. Queremos saber asimismo cómo se ha llegado a un aumento tan grande de su rendimiento y entonces habremos de estudiar biología y genética para comprender las leyes de Mendel y ese fenómeno del hibridaje por el que se han conseguido variedades de trigo adaptadas a determinados suelos y

condiciones atmosféricas hasta lograr una producción antes insospechada. Podremos también, si lo deseamos, introducirnos en la agricultura y en el estudio de los suelos. El trigo requiere muchas manipulaciones hasta llegar al consumidor; almacenaje, transporte, fábricas harineras y molinos, elaboración del pan, etc., etc. Pretenderemos tal vez averiguar su valor alimenticio —calorías— estudiar precios e interferencias especulativas, etc., etc.

Sin necesidad de prolongar más el esbozo de este tema habremos podido ver cómo a través de cualquiera de las monografías se penetra en el mundo cósmico y sus fenómenos así como en el social con todas sus implicaciones: procesos político-económicos, luchas de los pueblos entre sí, clases sociales y categorías. Y claro, como que todos esos datos han de configurarse en una redacción correcta y comprensible, hay que trabajar el lenguaje hablado y escrito. El cálculo es asimismo imprescindible en múltiples ocasiones, y a medida que se profundiza en el análisis de fenómenos y productos se hacen necesarias también nociones de física, química, biología y otras muchas técnicas. Todos esos conocimientos que de ordinario se aprenden de manera abstracta —a base de coacción y de disgusto— y que por eso mismo se aprenden mal, matando además la curiosidad y el entusiasmo de los chicos, en nuestra escuela, al ser seleccionados y ordenados por la misma dinámica del interés investigador, no sólo se adquirían de manera alegre y funcional, quedaban asimismo impresos en la memoria porque eran el fruto de una actividad voluntaria.

Por otra parte, como al dar lectura a la monografía se suscita el diálogo en torno a la misma, ya sea para formular críticas, hacer sugerencias o aclarar algún extremo de manera que toda la clase participe en la síntesis de los datos recogidos, ese análisis colectivo es el que más ensancha el sentido crítico de los jóvenes y el que abre al mismo tiempo nuevas áreas de exploración a su deseo inagotable de conocer el mundo y sus fenómenos.

Siempre las decisiones de los chicos a propósito del trabajo fueron respetadas; de tal modo que, en ocasiones, un equipo dejaba circunstancialmente su investigación para resolver algún problema que

en un momento dado le atraía con mayor vehemencia: un invento o descubrimiento, un conflicto social, un inesperado suceso o una curiosidad que alguien ha sugerido con viveza. Lo importante para nosotros era conseguir que estuvieran interesados y activos. Y eso había sido alcanzado con creces; pues ya siguieran un ritmo acompasado o lo alteraran para acudir a un interés momentáneo, siempre les faltaba tiempo a nuestros chicos y permanecían voluntariamente en la clase más horas de lo previsto.

CLASE SEGUNDA

Para mi hermano Francisco el problema se presentaba más arduo. Convencidos de que el interés no brota de la nada sino de actividades susceptibles de despertarlo, ¿por dónde íbamos a iniciar nuestra tarea teniendo en cuenta que se trataba de chicos muy jóvenes —de 7 a 10 años— y totalmente desentrenados en el ejercicio de su autonomía?

Habíamos convenido previamente en que lo mejor para esta clase era el método Decroly, pero no aplicado al pie de la letra sino dando a los niños la oportunidad de elegir libremente el tema que debería ser objeto de estudio.

El método Decroly consiste en presentar un cuadro —preparado de antemano por el maestro— del que, a partir de un tema central se van desgajando toda una serie de intereses supuestamente ligados al pensamiento del niño. Nuestra intencionalidad coincidía con dicho método en un solo aspecto: en que los niños debían iniciar su trabajo ciñéndose todos al estudio de un mismo tema; pero nos apartábamos de Decroly en un aspecto fundamental. Es decir: nosotros, no olvidando que la idea clave de nuestro proyecto era propiciar al máximo el desarrollo de la libertad dentro de ese restringido marco que es la escuela, no podíamos orientar la atención de los niños en una perspectiva supuestamente coincidente con sus verdaderos intereses. Teníamos que brindarles pues la oportunidad, no tan sólo de desarrollar a su guisa unos temas, sino de que éstos fueran sugeridos y ordenados por los niños mismos.

He de aclarar que si considerábamos útil en esa primera fase que el trabajo se iniciara alrededor de un solo tema era porque ya habíamos observado las dificultades con que tropieza el niño para trabajar en solitario. Dejarlo de buenas a primeras en situación de afrontar sin ayuda de nadie la responsabilidad de un trabajo es dejarlo completamente desamparado, abandonado a una angustia que puede dar lugar a inhibiciones o bloqueos más o menos graves pero que serán siempre obstáculos al desarrollo de su persona.

Teníamos experiencia en cambio, sobre las ventajas que ofrece la cooperación. Al trabajar juntos y ayudarse unos a otros, cada niño se siente respaldado, y en la medida que aprende a cooperar y sus angustias desaparecen, va

adquiriendo seguridad en sí mismo y es arrastrado por la corriente de nuevos estímulos creadores.

Ahora bien, teniendo en cuenta que en la clase emergerían no un solo motivo de interés sino tantos por lo menos como niños había en ella, la dificultad de Francisco estaba en hallar la fórmula que permitiera llegar a un compromiso sin que niño alguno se sintiera menospreciado o frustrado.

A este propósito yo confiaba plenamente en la bondad y gracejo de mi hermano, cuya actitud fue realmente admirable a juzgar por las repercusiones que tuvo. Reuniendo a todos los niños de la clase segunda les propone la elección de un tema de interés, que habrán de desarrollar juntos, ayudándose unos a otros al objeto de llevarlo a cabo con la máxima amplitud y perfección de que fueran capaces, para pasarlo luego a la imprenta y hacer de esta monografía una vez terminada, el uso que a todos placiere.

Ni que decir tiene que, inmediatamente, una nube de proposiciones surge de esta pequeña asamblea, produciéndose un animado coloquio en el que se hace necesario establecer un orden de palabras para que todo el mundo tenga lugar a manifestarse y cada uno a su vez pueda ser escuchado.

En el curso de esta animada conversación y en virtud de los replanteamientos y comentarios que de manera espontánea iban sucediéndose pudimos observar que muchas de las sugerencias del primer momento iban siendo abandonadas poco a poco y el interés general se fue canalizando hasta converger finalmente sobre el tema que con mayor intensidad logró atraer la atención de toda la clase: la habitación del hombre.

Aunque, dada la edad de los niños, el estudio del tema no podía ser demasiado exhaustivo, hemos de señalar con satisfacción que resultó muy vivo e interesante. No se remontaron a la Prehistoria ni siguieron un orden cronológico en el proceso del desarrollo que la vivienda del hombre ha

experimentado a través del tiempo; pero sirviéndose de los libros de la biblioteca en los que no faltaban diseños y fotografías al respecto, se iban interesando por las descripciones tanto como por las imágenes para extraer de ellas lo esencial y elaborar un trabajo de conjunto verdaderamente sugestivo: por la sencillez ingenua del lenguaje y por la gracia espontánea de sus ilustraciones.

Además, habiéndose influenciado recíprocamente para la búsqueda de viviendas a través de la imagen, hojearon en revistas, en carteles publicitarios, en las colecciones de cromos, etc., y con todo el material obtenido —bien recortado, pegado y etiquetado— organizaron una pequeña exposición en la que figuraban las viviendas más heterogéneas: desde las casitas campesinas, hechas con cañas y barro hasta los rascacielos neoyorquinos, sin olvidar las chozas africanas y las cabañas de los indios americanos que tanto atractivo ejercen sobre los chicos de esa edad.

Junto a este trabajo de toda la clase sobre un mismo tema, hacían también sus textos libres y colaboraban con sus artículos en la impresión de la revista; actividades todas ellas que les permitía introducirse en la técnica Freinet de modo funcional y satisfactorio. Como ya hemos señalado más arriba, la relación entre las clases segunda y tercera era muy asidua; por lo que, bien pronto, los más jóvenes quisieron imitar a los mayores y comenzaron a organizar sus equipos de trabajo. A partir de ese instante se abandonó el método Decroly y cada equipo elegía el tema que consideraba más interesante para desarrollarlo libre e independientemente.

Es incuestionable que en este trabajo de investigación no ahondaban tanto como los muchachos de la clase tercera. Sin embargo, no por eso las monografías resultaban menos interesantes y atractivas: esto sobre todo por hallarse impregnadas del sabor ingenuo que iba implícito en la edad de los muchachos. Eran asimismo leídas colectivamente, dando motivo de ese modo a la discusión y a una crítica realmente constructiva y poniendo de relieve dos datos importantes: que los niños sumergidos en este trabajo de responsabilidad directa se mostraban íntimamente satisfechos y que el método resultaba para ellos tan útil y fecundo como lo había sido para los mayores.

No queriendo abundar más sobre los efectos beneficiosos de la organización por equipos para los trabajos de investigación y de síntesis, añadiremos tan sólo que la misma dinámica de libre intercambio y de relación solidaria fomentaba de tal modo el deseo de aprendizaje y ensanchamiento que los diálogos en torno a las realizaciones diarias iban siendo motivo incesante de nuevos planteamientos y de exploraciones inéditas.

ACTIVIDADES ANEXAS Y OTRAS VICISITUDES

Al objeto de captar mejor el desenvolvimiento global de la escuela hemos de decir que el horario establecido era de seis horas: por la mañana, de nueve a doce, y por la tarde, de tres a seis. Ahora bien, de cuatro a cinco dedicábamos una hora a dialogar sobre cuanto pudiera interesarnos y al mismo tiempo se hacían trabajos manuales que cada cual elegía a su gusto. Durante la primera mitad de esa hora, el martes y jueves se proyectaban las películas que alquilábamos cada semana, y en la media hora del lunes, miércoles y viernes ensayaban alguna pieza de teatro los que formaban parte del cuadro escénico. La otra media hora de cada día se pasaba charlando mientras unos dibujaban y otros modelaban o tallaban. En esas conversaciones a palo seco, cada cual podía plantear aquello que más le preocupaba o que con mayor fuerza acuciara su curiosidad. Eran minutos deliciosos en los que a menudo acudía alguien de fuera —habitualmente muchachas y muchachos que pertenecían al Ateneo.

Una de esas tardes nos visitó un maestro joven —Serra— quien, después de haber conversado un rato con nosotros pero sin perder de vista el constante ir y venir de los muchachos, de pronto exclamó: ¡Aquí todo el mundo hace lo que le viene en gana, no hay disciplina alguna!

¿Para qué la queremos?, le dije sonriendo, y adivinando en sus ojos la sorpresa, continué mi discurso en estos términos más o menos: La disciplina es la fuerza que nos obliga a hacer lo que no queremos. Y para los maestros que no han sabido descondicionarse aún de la rutina tradicional, la disciplina representa su mayor tortura, siendo al mismo tiempo la soberana a la que sirven celosamente para que no desaparezca y pueda seguir domesticando a la gente.

¿No ves, amigo Serra, que la disciplina es hija de la autoridad y que es aquí donde se halla hincada la raíz de todos los males sociales que la humanidad viene padeciendo a través de la historia?

Porque erigirse en amo, ¿no es fomentar el antagonismo y las ansias de vendetta? Los que obedecen nunca lo hacen de buen grado y se rebelarán

siempre: unos lo harán más o menos solapadamente, descargando su malhumor sobre seres más débiles e indefensos que ellos, y otros se servirán de métodos más contundentes y harán de la violencia armada un culto, quedando, en uno y otro caso, establecida la guerra.

Ten en cuenta, pues, que cuando un maestro da órdenes a los chicos con el firme propósito de que le obedezcan hace un acto de autoridad y, en consecuencia, fomenta el antagonismo; habiendo olvidado que él también se sentía irritado y rebelde cuando sentado en el banco de la escuela primaria y más tarde en la Normal tuvo que soportar el peso de esa obediencia que menoscaba la dignidad de la persona. No lo olvides, Serra: el maestro ha sido víctima de la disciplina autoritaria para ser luego el agente que la propaga, convirtiéndose en el artífice del mayor daño que se inflije a las nuevas generaciones.

Cuando Giner de los Ríos decía: «Cómo siendo los niños tan inteligentes somos los hombres tan torpes», pensaba en la Escuela, ese lecho de Procusto que mutila la imaginación creadora y la curiosidad de los jóvenes.

Del daño que la escuela infiere a las juventudes de casi todo el mundo podemos deducir que el maestro es más represivo y perturbador que la policía y los cuerpos legislativos; porque oprime por un lado mientras por otro culpabiliza a los niños socavando su seguridad. De ese modo deforma y fomenta las dos corrientes narcisistas que destruyen al hombre: el liderismo paranoico o el amorfismo resignado. De ahí que, los que se rebelan en una afirmación agresiva, serán líderes para vengarse de las mancillas recibidas, mientras que los pusilánimes y resignados tendrán miedo a la responsabilidad y a la participación y se dejarán manipular por aventureros y granujas. Tal ha sido y será siempre el resultado de la disciplina que viene impuesta desde fuera; represión de la vitalidad de los niños, anulación de su curiosidad y desvío de su naturaleza hacia la rivalidad, la doblez y la hipocresía.

En cambio, si la disciplina es sustituida por la libre iniciativa y la cooperación, todo cambia radicalmente: la alegría dinamiza al grupo,

la libertad incita a la curiosidad y una atmósfera de confianza se instala facilitando todas las tareas y la solución de cualquier conflicto. Sin embargo, pese a esta constatación verificada por la experiencia de tantos pioneros, la disciplina sigue prevaleciendo en casi todas las escuelas del mundo y atormentando a millones de jóvenes. ¿Hasta cuándo? Entre convencido y perplejo, el amigo Serra me miró sonriendo y permaneció callado. ¿Qué pasó por su mente? No lo sé, pero el tema de la disciplina ya nunca más afloró en nuestras futuras conversaciones.

No obstante las salidas que hacían los mayores para consultar documentos y las visitas a fábricas textiles, fundiciones, imprentas y otras industrias, notábamos que la escuela —de la que nosotros queríamos hacer un emporio de vida— quedaba un poco marginada de los acontecimientos de la ciudad. ¿Cómo introducir en ella la vida de la calle? Cierto que los chicos, en sus textos libres exponían temas de actualidad; pero aún así, era preciso que alguien desde fuera aportara nuevas motivaciones al quehacer de la escuela. De ahí que cuando expusimos esta necesidad en el Ateneo, varios amigos se ofrecieron a cooperar en el propósito de hacer nuestros intercambios más ricos y variados. Por ejemplo: María Martínez venía con arcilla para enseñar a los chicos a manipularla y sobre todo, a conservarla en buen estado; Bonafusta —ebanista de estilo— les enseñaba a trabajar la madera y a manejar las herramientas. Mary Jiménez daba clase de corte, costura y otras labores a cuantos lo deseaban, fueran niños o niñas, dando a la coeducación su auténtico sentido. Y un amigo pintor enseñaba su arte y conversaba largamente con los chicos sobre el valor de la dimensión artística en el hombre. De ese modo, la escuela evitaba caer en un círculo cerrado y se abría al mundo exterior por la camaradería y el trabajo.

Ateniéndonos a las invenciones de Freinet y para ayudar a los chicos en su actividad autónoma, habíamos confeccionado un fichero de operatividad matemática, con las soluciones aparte, y otro relativo al lenguaje, en el que podían buscarse los elementos básicos de la gramática; pero los alumnos de la clase tercera casi nunca los utilizaban, porque la cooperación era para ellos más sugestiva y entre todos solían hallar

las conclusiones con mucha mayor rapidez. Los de la segunda clase los utilizaban algo más; si bien, iban abandonando esa consulta individual a medida que se afirmaban en su actitud cooperadora.

Influenciados por los progresos psicopedagógicos, también habíamos confeccionado una ficha personal para cada alumno, con gran profusión de datos psicosociales y encasillados para ordenar los coeficientes intelectuales y otros resultados de los diversos tests. El doctor Rofes, amigo nuestro, las ponderó mucho al leerlas; pero tanto él como nosotros nos dimos cuenta pronto de la inutilidad de estas técnicas por sus efectos discriminatorios. La autogestión, por otra parte, superaba aquellas prácticas de laboratorio al lograr que los chicos fueran afirmándose por el incesante laborar mancomunadamente.

Cierto que algunos chicos sufrían deficiencias físicas o trastornos afectivos a causa de un ambiente familiar inadecuado u otras situaciones sociales perturbadoras; si bien en pequeño porcentaje y fáciles de detectar. Recuerdo una niña que había sido calificada de retrasada mental en otras escuelas, cuando en realidad se trataba simplemente de un caso de miopía bastante acentuada. La colocamos cerca del encerado y, permitiéndole que se moviera a su guisa pudiendo aproximarse libremente a los objetos y a las exposiciones gráficas, constatamos enseguida que era una chica normal, que logró afirmarse holgadamente tan pronto aprendió a moverse y maniobrar de manera libre y espontánea.

Otro muchacho, muy irritable y evasivo, considerado torpe por sus propios padres, no tenía sino una ligera sordera que se empeñaba en disimular y que le impedía en muchas ocasiones seguir el ritmo de sus compañeros y efectuar con ellos un intercambio natural y sencillo. Cuando la ocasión se ofreció propicia para hablar con él tranquilamente, logrando que confesara su defecto y lo asumiera sin el menor temor, recobró la confianza en sí mismo y en los demás y realizó rápidamente notables progresos. En este caso, como en el de la niña a que nos hemos referido anteriormente, una circunstancia intervino que favoreció tan felices resultados: fue el cambio que acababan de hacer de pasar del método Decroly —en el que se halla el niño más sujeto y condicionado

por la ansiedad de querer trabajar al ritmo de toda la clase— al trabajo en equipos que da mayor seguridad dado el papel que juega la confianza y la facilidad con que ésta brota en la intimidad del pequeño grupo, sobre todo cuando se ha estructurado espontánea y libremente.

Tuvimos otro caso que resultó más complejo y que gracias a la colaboración del médico y a nuestra actitud vigilante pudimos aclarar. Era un chico de diez años, de temperamento apacible y simpático; pero que parecía estar ausente y que casi todos los días terminaba por dormirse. Era hijo de viuda y fuimos a ver a su madre una tarde. Ella nos explicó —no sin amargura y preocupación— que su hijo se levantaba muy temprano para estar a las seis en «La Vanguardia» y poder repartir los periódicos hasta la hora de entrada en clase. Por la tarde, al salir de la escuela volvía de nuevo a la calle para terminar de vender sus periódicos y siempre se acostaba más tarde de las diez. Quedaba aclarada la causa de la fatiga del muchacho; pero había que poner remedio a la situación de aquella madre que no podía subvenir a sus necesidades familiares —ya que tenía además una niña más joven— con el magro sueldo que obtenía de su trabajo doméstico a domicilio. Este caso, que no podía dejarnos indiferentes, lo expusimos en la asamblea y quedó solucionado del modo siguiente: Como el chico ganaba alrededor de una peseta diaria, para compensar ese ingreso y liberarlo de aquel trabajo forzado, en adelante no le cobraríamos la cuota y el Ateneo le pasaría a la madre 25 pesetas mensuales. El comportamiento del chico cambió de inmediato y la madre se sintió vinculada al Ateneo, al que había ignorado por completo hasta ese momento.

Aparte de estos casos que pueden calificarse de leves, no hubo trastornos psicológicos profundos ni siquiera caracteriales. La libre iniciativa en todas las decisiones y la operatividad de la autogestión eran los dinamismos que eliminaban muchas situaciones conflictivas. Como por otra parte la misma creatividad daba cauce a la energía de los chicos en un quehacer alegre y atractivo, el tedio y la rivalidad que son la fuente de casi todas las perturbaciones en el ámbito juvenil no tenían cabida en nuestras clases.

SEGREGACIÓN Y EXÁMENES

El hecho de que en nuestra escuela no se hicieran exámenes ni se otorgaran premios dejaba extrañados a algunos visitantes e incluso al mismo inspector, quien, por otra parte, quedaba maravillado y boquiabierto ante el alarde de curiosidad y de dinamismo que desplegaban nuestros muchachos. Más de una vez tuvimos que extendernos en consideraciones sobre el papel de la cooperación como dinamismo insuperable para infundir en los jóvenes hábitos de solidaridad y de consideración hacia el otro, en contra de los métodos competitivos, cuya función discriminadora es y será siempre fuente de injusticia a la vez que fermento de rivalidades y de guerra.

¿Hay algo —les decíamos— que separe tanto a los chicos ni que les haga tanto daño como los premios? El premio, que llena de vanidad al que lo recibe y le hace siervo del orgullo, e implica para el que no lo recibe uno de los castigos más sutiles y de efectos más desastrosos, es arbitrario siempre. Sí, no podemos negar la existencia de ciertos alumnos que destacan por su talento; pero somos muy malos jueces cuando pretendemos hacer de ello un mérito personal; ya que el talento les ha sido otorgado gratuitamente: 1.° en virtud de unas leyes genéticas que determinan la herencia, y 2.° por la suerte de haber nacido en un medio favorable al desarrollo de dicho potencial genético. De ahí que premiando a esos seres tan favorecidos al nacer no hacemos sino ahondar más aún el foso que les separa —ya desde la cuna— de esos otros chicos a los que, de manera tan inconsciente como cruel y absurda, solemos calificar de torpes unos, de perezosos o abúlicos otros, hundiéndoles para siempre en la desesperanza y la apatía. Otra de las técnicas muy en boga desde principios de siglo y hacia la que también nosotros nos sentimos inclinados algún tiempo son los tests de inteligencia; de los que, afortunadamente, se vienen haciendo en estos últimos años críticas muy duras: en primer lugar por el daño que resulta de su propia función discriminadora, y además por los graves errores de interpretación a que se prestan tanto en virtud del carácter reduccionista de sus criterios como de la inevitable subjetividad de quienes los manejan. Por ello pronto los desechamos nosotros. No obstante, aún siguen empleándose en instituciones de renombrado prestigio, sin más objeto que el de afinar la selección y hacer más rígida la separación entre los jóvenes.

Después de haber terminado los párrafos que anteceden, oímos de la radio francesa «France Culture» las siguientes experiencias, expuestas en un seminario de psicopedagogía el 6 de enero de 1977. Como prueban estas experiencias, se trataba de poner de relieve la aleatoriedad de los tests y los equívocos a que se prestan sus interpretaciones subjetivas.

Primera experiencia:

Los alumnos de una escuela militar mostraban calificaciones al principio bajas, al mes siguiente, medias y al fin buenas. Y eso se repetía cada trimestre de manera exacta. Analizado el caso resultó que cada trimestre cambiaba el equipo de profesores y los alumnos comenzaban sin conocer el método de calificación que aquellos iban a utilizar. Los alumnos estudiaban las reacciones de sus maestros y a medida que les tomaban el pulso se adaptaban a su método. Se trataba por tanto de una estratagema, no de una mejora real.

Segunda experiencia:

Se dio un mismo texto escrito por un chico de inteligencia media y de once años de edad a treinta maestros para que lo calificaran. Repartiendo los censores en tres grupos, dio el resultado que sigue: Al primer grupo se le presentó el texto como hecho por un chico bien dotado, hijo de profesores, y fue calificado de bueno, aunque con diferencias muy notorias; pero nadie lo anotó como defectuoso.

Al segundo grupo se le presentó como de un muchacho medio, hijo de un obrero calificado. Las notas fueron asimismo, medias cualitativa y cuantitativamente, si bien con bastante diferencia asimismo.

Al tercer grupo el mismo trabajo se presentó como redactado por un chico de calificación baja, hijo de un obrero sin calificación. Las notas fueron alrededor de ocho —mientras las del primero habían sido de una media de quince— y casi todos los maestros lo consideraron muy deficiente.

Después de estos resultados y de otros muchos que podrían citarse de experiencias diversas, ¿ofrecen alguna garantía los tests y los efectos estigmatizantes o envanecedores que procuran? Que cada uno saque la consecuencia que su sentido crítico le aconseje.

Respecto a los exámenes nuestra posición era igualmente de repulsa total, por opinar que constituyen la práctica más detestable de que se ha servido siempre la escuela para catalogar a los jóvenes y asignar a cada uno el rol que habrá de desempeñar luego dentro del sistema de dominación y obediencia que padecemos.

Nuestros razonamientos, por ir acompañados de hechos experimentados muy concretos, eran aceptados fácilmente por nuestros interlocutores, a cuyos ojos no pasaban desapercibidos ni la creatividad de que hacían prueba nuestros chicos ni su simpática disposición para toda clase de actividades. Hemos de reconocer, sin embargo, que todo era bastante fácil para nosotros dado el amplio margen de libertad que teníamos en comparación con los maestros de otras instituciones. No obstante, ante la perplejidad de algunos amigos que no comprendían nuestra condena a los exámenes, tuvimos que explicarles en términos parecidos a estos:

¿Qué son, en definitiva, los exámenes y qué objeto tienen? El examen es la vara por la que se mide la adquisición de unos conocimientos que han sido programados previamente desde el exterior y que en un período «récord» han de ser «debidamente» asimilados por el alumno. Este es convocado en su día por unos señores, ante los cuales habrá de rendir cuenta de lo programado sin que se hayan tomado para nada en consideración las verdaderas vocaciones o talentos del examinado ni sus intereses auténticos.

Quienes han pasado por esta prueba conocen sobradamente las alteraciones que en el sistema nervioso producen y las serias repercusiones somáticas que en algunas ocasiones tienen. Es como sentarse en el banco de los acusados y esperar el veredicto en medio de la incertidumbre y

corroídos íntimamente por un sentimiento creciente de inferioridad y de culpa.

En esta perspectiva lo que mueve al estudiante a todo lo largo del curso, es natural que no sea precisamente el amor al saber, ni la curiosidad investigadora ni el deseo de adquirir una cultura utilizable en el futuro, sino un objetivo a corto plazo: salir airoso de la prueba. No le queda otro remedio, pues, que «empollar» a toda prisa puesto que del resultado del examen depende el que se le abran o se le cierren las puertas del «éxito». El «éxito» en este caso quiere decir poder escalar un puesto para desde él dominar a los otros en vez de ser dominado. Y el diploma es el salvoconducto que ha de permitirle ascender por esa espiral del poder. De ahí que, siendo el principal objeto de su preparación al examen salir airoso del mismo, sea un hecho normal el que una vez alcanzado ese primer objetivo desaparezca del alumno la motivación que lo disponía al estudio y que se olvide, de todo lo ingurgitado, con la misma facilidad que nos desharíamos de una carga que nos resulta excesivamente pesada e ingrata.

Pero esto con ser muy grave no refleja más que la superficie. Para llegar al fondo del problema hemos de buscar la raíz, la intencionalidad difusa que se esconde detrás de todo ese aparato. Los exámenes no tendrían razón de ser en un mundo de cooperación autogestionada donde la discriminación resulta innecesaria; pero en la sociedad burocratizada que sufrimos, con unas clases que dirigen y otras que obedecen, es preciso seleccionar para fomentar la división y hacer de suerte que el privilegio de unos pocos siga prevaleciendo. De otro modo no se torturaría a los niños, ya desde el parvulario, clasificándolos en «primero y último», en «buenos y malos», en «torpes e inteligentes». Pero el sistema necesita discriminarlos desde muy temprano para grabar en su mente de forma indeleble la imagen que ha de diferenciarlos y hacerlos al mismo tiempo enemigos. Es decir: aquí los elegidos, los futuros dirigentes, a los que se ha de ir inculcando el sentimiento de orgullosa superioridad; allí los «torpes», los «inútiles» que habrán de ser condicionados para asumir con resignada obediencia su papel de subordinados.

Como la marca de bermellón que señala el destino de cada oveja, los exámenes son pues, jalones que han separado a los jóvenes para que, llegados al término de sus estudios, ya nunca puedan aproximarse de manera sencilla y espontánea. Cada uno será aposentado en su estadio y deberá comportarse según el rol que una institución sacralizada e inamovible ha creído conveniente, habiéndolos clasificado previamente en buenos o malos, aptos e ineptos para convertirlos de ese modo, y para siempre, en rivales irreconciliables.

Pero lo más trágico a este propósito es constatar que la selección se viene efectuando en todos los niveles de la enseñanza. Y ello ¿por qué? Porque a medida que el sentido crítico de las nuevas generaciones va desarrollándose en virtud de una serie de experiencias ajenas a la escuela, la burocracia trata de condicionar a los jóvenes para funciones cada vez más específicas por considerar que el mejor procedimiento para ir erosionando su sentido crítico y domesticarlos es orientar su actividad hacia la realización de tareas muy limitadas y concretas. Teniendo en cuenta que la expansión tecnológica exige individuos cada vez más especializados y asimismo más deshumanizados —es decir, que no vayan más allá en busca de las implicaciones sociales de un desarrollo desmesurado y del desequilibrio ecológico que nos amenaza— es preciso matar la espontaneidad de los jóvenes y exacerbar el culto tecnocrático. De ese modo van diseñándose los rasgos característicos del tecnócrata, ciudadano que es integrado sin gran dificultad al tinglado capitalista, del que será, a partir de ese momento, su más fiel aliado y defensor. El método empleado por el capitalismo para atraerlo a sus filas no ha sido otro que la adulación, poniendo de relieve una supuesta superioridad —la que le concede la simple posesión de un diploma— y exacerbando por todos los medios de que dispone, el sentimiento de dominación que se halla agazapado más o menos profundamente en todo hombre. Aunque ello le ha sido posible al sistema, claro está, gracias a la labor realizada en este sentido por la escuela burocrática, que es su más fiel servidora.

Todos conocemos las enormes dificultades por que atraviesa la Enseñanza en la actualidad y la escasa repercusión que el fondo de este problema

tiene en la conciencia de los ciudadanos. De ello es testimonio el escaso eco que han producido tanto las campañas de cierto sector del profesorado contra las evaluaciones como las manifestaciones de protesta de muchos estudiantes contra los exámenes. Hay que decir que todo ello se ha producido de una forma demasiado esporádica y mal coordinada; por lo que, deberíamos retener de este hecho tres constataciones:

-Que no ha llegado a penetrar en la conciencia de los ciudadanos y ni siquiera en la de gran parte de quienes se denominan especialistas de la educación el verdadero significado de los exámenes, pese a que su papel es hoy más nefasto si cabe que ayer por el hecho de haberse introducido a título obligatorio en casi todos los niveles de la enseñanza;

-Que el sistema tiene en sus manos técnicas de condicionamiento que hacen dificilísima la tarea de concienciación,

-Y que ésta exige de los hombres más sensibilizados y conscientes la máxima clarificación de este problema y una mejor coordinación de todos los esfuerzos que vayan encaminados a la búsqueda de soluciones urgentes.

Se nos ocurre una pregunta: ¿son válidos los exámenes para controlar el saber? Bastará como respuesta una frase de Lobrot, muy sintetizada y muy gráfica además, pues nos sugiere instantáneamente la imagen del círculo cerrado en el que son confinados los jóvenes desde muy temprano. Dice así: «El examen es el instrumento que se mide a sí mismo[12]”

Admitiendo este axioma nos vemos obligados a reconocer que los diplomas obtenidos por el vehículo de los exámenes, ni pueden garantizar la adquisición del saber propiamente dicho ni el contenido humano del individuo. Y ello se comprende fácilmente si consideramos que cuando se está pendiente del diploma durante uno y otro año, esa idea dominante,

12 Michel Lobrot: «La pedagogie lnstitutionelle». Edit. Gautiers Villars. París.)

no sólo impide la adquisición de aprendizajes duraderos —que son el basamento de una cultura auténtica—, sino que la personalidad del individuo se ve notablemente modificada —mejor dicho, deformada— al ser desviado de sus verdaderos intereses y no poder enriquecerse por tanto con la proliferación de motivaciones nuevas que son el resultado lógico de la libre expansión del individuo.

Para comprender esto mejor hemos de distinguir entre lo que podríamos llamar automatismos de base —cálculo, lectura, ortografía, lengua— y aquellas disciplinas —ciencia e historia— que reclaman, no tanto un esfuerzo de memorización como la comprensión y la participación activa del sujeto. Porque es aquí precisamente —en esta participación activa— donde radican los aprendizajes duraderos, que son: el gusto por la investigación y el afán de descubierta, la curiosidad exploradora, la actitud alerta para sortear lo imprevisto, la capacidad para resolver cualquier problema, etc.; aprendizajes que son el fundamento de un saber auténtico, aunque yo me atrevería a decir que constituyen el saber mismo, ya que son los únicos que en esta difícil encrucijada pueden conducir al hombre a solidarizarse con el medio ecológico que le circunda y, naturalmente, con los demás hombres puesto que también ellos forman parte de ese medio.

No, la escuela burocrática no proporciona ninguna experiencia activa por la que el alumno pueda acceder a esa cultura; ni el trabajo en común, ni la investigación paciente y reflexionada, ni la comunicación, ni nada, en definitiva, que facilite la acción voluntaria y responsable. De ese modo, no sólo niega al alumno toda posibilidad de aprendizaje duradero, sino que le da por el contrario una experiencia negativa de la cultura que, matando su interés, su iniciativa y su apetito de saber le lleva fatalmente a la pasividad y a la indiferencia. Ese es el triste balance.

También Ivan lllich, que ha venido haciendo críticas muy agudas sobre la escuela, se ocupa de este fenómeno de rechazo, del que dice en un pasaje de su obra: «En realidad, un alumno sano de espíritu tiende a menudo a ofrecer una mayor resistencia a la enseñanza cuando toma conciencia de

la manipulación a la que se halla constantemente sometido. Esta resistencia es debida, no solamente al espíritu autoritario de la escuela pública o a los esfuerzos de seducción de ciertas escuelas privadas, sino a la concepción fundamental, común a todas las escuelas, por la que el juicio de un solo hombre (el maestro) ha de determinar lo que otros (los alumnos) deben aprender y en qué momento[13]»

Pero, ¿es que puede ser de otro modo?. Toda actividad que se hace en la imposición carece de interés para el individuo. Dewey, ya en 1859, lanza su teoría de la «acción» tras haber observado que el niño desea ante todo crear, descubrir, manipular, sortear dificultades, resolver problemas; problemas suyos, vividos por él, de tal modo que sienta real necesidad de lanzarse a la búsqueda de soluciones. Se equivocará muchas veces; pero no importa, puesto que esa es la dinámica, la única, que conduce a los aprendizajes duraderos.

Las experiencias psicológicas sobre el aprendizaje que se inician en USA hacia los años 1930, vienen a confirmar las observaciones de Dewey. Hasta entonces se había creído que el saber se inscribía en el cerebro de manera mecánica y a fuerza de repeticiones. Thorndike es el primero en demostrar que no basta la simple repetición para lograr un aprendizaje y que éste va ligado a una motivación profunda. Observando el movimiento de sus ratas dentro del laberinto comprobó que después de múltiples tanteos y errores llegaban a aprender el camino que conducía a la comida, y que una vez retirada ésta, el aprendizaje desaparecía poco a poco hasta quedar olvidado completamente, siendo necesario partir de cero al pretender recomenzar la experiencia.

Por otra parte, los gestaltistas, con K. Lewin a la cabeza, completan esta teoría afirmando que la motivación tiene su raíz en una necesidad y que es ésta la que engendra la acción o —dicho más exactamente— una serie de acciones, puesto que la búsqueda no cesa mientras la necesidad no haya sido satisfecha. Es Kurt Lewin quien aplica esa teoría al ser humano con sus estudios sobre dinámica de la personalidad y la dinámica de grupo.

13 Ivan lilich en «Une Société sans ecole». Edít. Seuil. París.

Con lo que llevamos expuesto hasta aquí, habremos visto cuan lejos de esta dinámica se halla la escuela y cuan urgente es la necesidad de transformarla. No sólo para que los exámenes no sigan siendo una tortura y una desviación del saber sino para que todo el quehacer educativo sea autogestionado y esté al servicio de la curiosidad infantil y de la plenitud de la persona humana.

Y volvamos a la calle de Vallespir evocando nuestros contactos con las gentes que de un modo o de otro se hallaban interesados por la marcha de nuestra escuela. Como cierto maestro, que estando al corriente de las nuevas técnicas pedagógicas, objetara que sin exámenes no sería posible conocer las aptitudes de los chicos ni aprovechar el potencial de los mejor dotados tuvimos que argumentar nuestra posición a propósito de superdotados y genios, posición que en nada ha cambiado sino que se ha visto reforzada ante el espectáculo desolador que la sociedad actual nos brinda con sus criterios de «crecimiento» y de «progreso» a ultranza.

Es verdad que se ha escrito y divagado mucho acerca de los superdotados, de los genios y de toda clase de inteligencias mal adaptadas a los cánones de la didáctica corriente; pero casi siempre como haremos tradicionales de admiración y misterio. Que existen los superdotados y alguno que otro genio es incuestionable porque están ahí y se conocen por sus obras; aunque no sabemos ni por aproximación los miles de superdotados que pasan por la vida sin dejar huella por no haber hallado el clima ni la ocasión susceptibles de estimular su inteligencia o su capacidad de observación y de creatividad. Cierto que si han podido trabajar con alguna independencia en el campo o en cualquier otra manifestación artesanal o artística, han puesto de relieve de algún modo su inventiva o fuerza innovadora, pero ¿y los millones que a través de los siglos han sido oprimidos por la escuela y el trabajo servil?

Muchos de esos superdotados, por expresar ideas o trazar esquemas técnicos diferentes a los que estaban en uso, han sido juzgados locos o estrafalarios, fueron quemados en la hoguera otrora y suelen ser perseguidos en nuestro tiempo. Después de la esclavitud, que anulaba la inteligencia y la sensibilidad de los más sometidos a tan inicua

institución, nada ha sido más aniquilante para el superdotado que la escuela obligatoria y atrofiante de los últimos tiempos.

Los análisis críticos y nuestra propia experiencia nos han probado hasta la saciedad el papel atrofiante de la escuela; tanto entre los chicos de inteligencia media como entre aquellos que exhiben un mayor coeficiente intelectual. Si Einstein, Newton, Ramón y Cajal y Edison, entre otros, fueron pésimos alumnos, no lo fueron por una mera casualidad sino porque su agudeza crítica y de comprensión no podía subordinarse a una disciplina estereotipada y amorfa. Los superdotados por tanto, son quienes sufren más intensamente la represión escolar y quienes se rebelan más a menudo contra la estupidez y el tedio de una clase corriente.

La explicación es obvia; porque si para todos las escuelas-cuartel son aburridas y fastidiosas, lo es tanto más si cabe a medida que la acuidad y la comprensión del alumno se agudizan. Tales concausas determinan que de los superdotados que pueden ir a la escuela se pierden muchos por abandono de los estudios y a causa de una rebeldía que los aleja de la órbita cultural corriente. De estos últimos algunos encuentran su camino —Edison, Goya, Stevenson, Gorki— y van realzando su persona mientras describen o crean; pero ¿cuántos miles se pierden en el esfuerzo de una tarea vana o se marginan frente a una sociedad que los margina?

Ante esta situación, mejor o peor intuida por algunos psicopedagogos, se ha propagado la necesidad de crear clases especiales para superdotados y se han organizado un poco por todo; aunque muy relevantemente en Estados Unidos y en Rusia. ¿Qué objeto pueden tener estas clases discriminatorias? Uno exclusivamente: el de preparar élites con etiquetas bien diferenciadas que los catalogan como seres superiores, predispuestos por ello para dirigir y mandar, sea en el ámbito político o en el técnico y cultural. Y bien: ¿son realmente superdotados? Nadie podría demostrarlo. Es evidente que algunos individuos reaccionan con mayor rapidez y seguridad frente a determinados problemas; aunque ante otros de índole profesional, peligros naturales o de otra especie cualquier persona media responderá mejor. Pero aún así, admitiendo que algunos se hallen mejor dotados desde el ángulo intelectual, en modo alguno pueden catalogarse

superiores, como no puede presumir de ello el que tiene más fuerza, es más rápido en la carrera o pesa mayor número de kilos. Todo eso pertenece a la lotería genética, mejorable por un medio social adecuado y que por lo mismo, no implica mérito personal alguno. Sin embargo, se montan escuelas especiales para superdotados donde los jóvenes crecen con ese sello de animal superior habituándolos al privilegio de una consideración mayor y haciendo que tal discriminación sea muy difícil cuando no imposible de borrar.

Se arguye, para justificar esas escuelas de distinción, que los superdotados no pueden adaptarse al ritmo de los otros chicos y que precisan un medio didáctico más rápido que les permita promocionarse más deprisa y de acuerdo con su compás de inteligencia. Hay alguna verdad en eso, ya que si al lado de lo aburridas que son las clases ordinarias los chicos más inteligentes han de esperar a que todos hayan resuelto sus problemas, el tedio aumenta considerablemente. A fin de corregir ese defecto se han inventado los métodos individualistas como el Delton Plan y otros muchos; sin reflexionar que con ese sistema de trabajo que fomenta la competitividad se pierde la función más valiosa del hombre: la cooperación; cuando sin cooperación, hay que repetirlo incesantemente, no puede haber hombre auténtico ni sociedad racionalmente concertada y de ahí que la cooperación haya de forjarse en la escuela al ritmo de la maduración de los sujetos para proseguir más tarde el bregar comunitario. La sociedad está formada por jóvenes y adultos, mujeres y hombres más o menos inteligentes; aunque todos útiles y anhelantes de consideración y de una vida plena y placentera. ¿Por qué entonces hemos de dividir ya a los muchachos desde muy temprano fomentando el orgullo de unos y el resentimiento de la mayoría? Tal proceder, además de absurdo es discordante. Por otro lado, ya hemos visto que mediante el trabajo libre y la investigación en equipo cada alumno sigue su ritmo natural y ninguno tiene que esperar a otro.

¿Qué podríamos añadir respecto al genio? Sin duda que es un superdotado, si bien con alguna aptitud singular en extremo desarrollada y por eso mismo descubre fuerzas o fenómenos donde los demás no percibimos

nada. Cierto que el genio como el superdotado han de trabajar previamente y estar alertas al fluir de la fenoménica de la vida; pero el hecho indiscutible de saber captar vivencias o elementos que escapan a los más, los califica de ciudadanos geniales por la constitución de su función misma. Como decía Buffon: «Para ser genio hay que trabajar y observar perseverantemente». Y Goethe: «Hay que ir amontonando leña y cuando está bien seca, la hoguera se enciende espontáneamente; eso es el genio». Empero, ¿tal aptitud ha de merecer un privilegio de consideración mayor con menoscabo de los menos afortunados?

Ateniéndonos a la realidad genuina de la especié, constatamos que no hay dos hombres iguales y que tanto en lo relativo a la inteligencia como a las otras potencias del ser, cada uno de nosotros tiene aptitudes propias que difieren en alguna cuantía de las de otros. Por lo mismo, que algunas de esas facultades se destaquen más en algunos sujetos es una coincidencia genética pero en modo alguno debería ser una distinción de privilegio. En nuestra escuela cada chico tiene su ritmo y su capacidad de comprensión, lo que no da a ninguno prerrogativas ni superioridad, y como todos son libres en su investigar o en su acción creadora, nadie estorba la marcha del otro y el lento como el más veloz sigue el marchamo propio de su persona sin que nadie tenga que subordinarse al ritmo de nadie.

Si la curiosidad es el motor, la inteligencia la fuerza que comprende, capta y cataloga y el trabajo realizado es el resultado del esfuerzo, cada uno podrá abarcar campos o áreas del conocimiento más o menos dilatados; pero como todos actúan según su capacidad y su deseo a la vez que no se estorban entre sí, al reunir la tarea de todos se forma un rico mosaico con las aportaciones individuales, sin medir si uno de ellos aportó más que el resto. Esa es precisamente la tónica de la autogestión; que cada sujeto ponga a contribución su voluntad y su esfuerzo sin tener en cuenta el ritmo ni la capacidad específica de los demás.

La libertad en la escuela a todos los niveles y la práctica de la autogestión en la investigación en equipo para toda suerte de aprendizajes podrían resolver desvíos y antagonismos, a la vez que dar a la tarea educativa

una perspectiva de información y formación grata y estimulante; pero en lugar de inclinarse hacia esa dirección sencillamente humana, la presunta ciencia psicopedagógica ha venido a complicar aún más las cosas. Cierta evolución en el conocimiento del hombre y las experiencias pedagógicas han suscitado el estudio a fondo de la psicología y la creación subsiguiente del oficio de psicólogo. Al primer aborde el hecho supone un progreso, un adelanto hacia la consideración y el equilibrio de los hombres; pero como todo cuanto nace y crece en este mundo es orientado por el interés pecuniario y la presión de la autoridad, pronto se le dio a la técnica psicológica aplicaciones pragmáticas al servicio de los que mandan, en detrimento de la mayoría que tiene que obedecer. Así se formaron los psicólogos del trabajo, los de la enseñanza, de la salud, los sociales, etc., etc.

No queremos analizar en detalle esas especialidades de psicología; aunque indicaremos algunas de sus actividades para interpretar mejor su realidad y la eficacia de esos presuntos superdotados. En el ámbito del trabajo, por ejemplo, el psicólogo podría ser un gran auxiliar para evitar fatigas patológicas, accidentes y trastornos múltiples por inadaptación a una faena aburrida o a un medio perturbador y deshumanizado; pero esos aspectos están siempre en segundo término y cuando se estudian de veras es porque se ha comprobado que ciertas correcciones mejoran el rendimiento de los obreros. Lo que priva es controlar el comportamiento de los trabajadores, el método que aumente la producción y los sistemas de organización que mejoren de algún modo la rentabilidad. Si en ocasiones el psicólogo se ocupa de la salud de un explotado es para integrarlo al ritmo productivo: ya distrayéndolo de ciertas preocupaciones relativas a la injusticia social, ya suministrándole calmantes que empeorarán su salud aunque de momento lo hagan más rentable.

En el área estrictamente terapéutica, en la escolar o en el campo sociológico, hay psicólogos y psicólogos, naturalmente; pero de ordinario, lo mismo por su propia formación que por estar subordinados a quien paga, el psicólogo sirve al patrón, al Estado, al Ayuntamiento o a otra institución. Así se tolera la falta de cuidados y de higiene en los hospitales, se esconde la miseria y el abandono de los barrios, se hace la vista gorda ante los

abusos del urbanismo y el hacinamiento de las gentes, la falta de espacios verdes, la tortura patológica del ruido, etc.

En la dimensión escolar ya hemos señalado las estructuras discriminatorias para superdotados derivadas de los tests y establecidas y sostenidas por los psicólogos. Sin embargo, en ese proyecto informativo por el que los chicos van madurando, la orientación del psicólogo podría ser de utilidad especialmente en los casos de afecciones caracteriales y otros desvíos de difícil interpretación; pero lo que ahora cuenta determinantemente es seleccionar, hundir a los unos etiquetándolos de torpes y envanecer a otros catalogándolos de seres superiores; es decir: seguir ahondando el malestar social y atizando el morbo de la guerra. Y es que claro, considerándose ellos mismos, los psicólogos, seres superdotados, y condicionados a la defensa de la tribu —en este caso la de los superiores— laboran intensamente para conservar el privilegio y asegurar a sus continuadores la prebenda de ser los que discriminan y gozan de la prerrogativa de calificar.

LAS ASAMBLEAS DE LOS CHICOS

Ya explicamos cómo dimos comienzo a la estructuración de la escuela mediante una asamblea, que no podía llamarse tal porque fue una reunión informal y orientada unilateralmente por nosotros. No obstante, una vez iniciadas las clases y considerando que era indispensable responsabilizar a los chicos y pergeñar los vínculos de una más asidua cooperación, les propusimos la celebración de asambleas para tratar conjuntamente cuanto al buen desenvolvimiento de la escuela concerniese. Por fin se concertó la primera reunión y les pedimos permiso para explicarles lo que nosotros entendíamos por una auténtica asamblea y cómo debía dirigirse para que nadie se sintiera desconsiderado ni se cometieran equívocos. Después de hacer la exposición de cuanto la democracia directa significa y que no pueden instaurarse jefaturas ni jerarquías sin humillar a alguien, nombraron al presidente y al secretario de actas de aquella sesión y les invitamos a que la orientaran y animaran ellos mismos. El propósito no fue fácil porque nadie se atrevía a tomar la palabra; pero una vez comenzaron algunos, todo se fue desarrollando normalmente.

Tenían ya una comisión administrativa. ¿Se podía decidir el nombramiento de otras comisiones? Hablando, hablando, comprendieron que tendría que haber uno o dos bibliotecarios que velaran por el orden de la biblioteca y el cuidado de los libros. Como eran ellos mismos los que tenían que hacer la limpieza, decidieron que por turno riguroso la hiciesen un equipo de tres cada día en cuya lista inscribieron también a los maestros. Y como el material era colectivo, se nombró otra comisión para cuidar de que todo estuviera en orden y no se despilfarrase el papel ni otros materiales.

Acordaron que estas comisiones fueran renovadas cada tres meses, y cuando ya no hallaron otros temas de discusión, les pedimos que analizaran la marcha de la escuela y criticaran lo que no les pareciera bien, ya fuera relativo al trabajo o a los maestros. Y como de momento nada tenían que objetar, levantaron la sesión acordando celebrar asambleas una vez al mes y en cualquier momento si surgía motivo para ello.

Las asambleas siguieron celebrándose con muy escasos incidentes. ¿A qué se debía ese comportamiento? Según mi criterio, a que no había una estructura mínimamente jerarquizada. Yo había visto y leído que en las escuelas de corte democrático, modelo anglosajón, los chicos tenían una especie de junta democrática —con presidente y secretario— que organizaba y dirigía las asambleas con cierta autoridad durante un tiempo determinado. Ese esquema jerarquizado creo que no conviene al desenvolvimiento político de los hombres, pero estoy seguro de que tratándose de muchachos perturba la armonía de las relaciones; ya que dada la rigidez con que éstos aceptan los reglamentos, cuando uno es nombrado presidente, por ejemplo, se identifica tanto con su papel que acaba creyéndose superior; y mientras, el resto, rechazando las pretensiones del que quiere mandar, se desentiende de la participación en un gesto de rebeldía y desencanto. Estas diferencias, con las que no se hace más que limitar los vicios de la sociedad, son las causas de que en la escuela surjan muchas veces grupos antagónicos.

La avenencia que reinaba entre nuestros muchachos la notaron muchos visitantes, y algunos lo atribuyeron a la calidad personal de José y de Francisco —el primero muy dueño de sí, tomándose las contrariedades con cierta ironía jocosa y Francisco por su carácter paciente, no alterándose por nada ni enfadándose nunca—. No negaré —como no lo negué entonces— el factor de seguridad que se desprendía de la actitud de mis hermanos; pero eso no hubiera sido suficiente para encauzar la conducta de los muchachos hacia la cooperación solidaria que inundaba todo el ambiente.

En nuestras asambleas nunca se concedió a los miembros de las comisiones autoridad ni delegación especial. Es decir, todos los miembros de cada comisión eran igualmente responsables. En cada sesión se nombraba presidente y secretario de actas, siendo la asamblea, siempre, la que asumía todas las responsabilidades y decisiones. Esta política, que puede parecer baladí a ciertas personas, fue para nuestra escuela de una trascendental importancia; porque a causa de esos mecanismos de autogestión no se daba realce singular a ningún muchacho y, gracias a ello, las asambleas se desarrollaron siempre con respeto y participación

de auténtica camaradería. Precisamente en virtud de la confianza que emanaba de ese estatuto igualitario, nuestros chicos nunca se peleaban.

Debido a que las asambleas se desarrollaban con mucha sencillez y a que se resolvían los conflictos con brevedad extrema, fueron convirtiéndose aquellas en plataforma de crítica de nuestras películas, y de iniciativas para proponer y realizar actividades nuevas. Por ejemplo, de la crítica de nuestras películas, mejor dicho de las que alquilábamos, surgió la necesidad de adquirir una máquina mayor, único modo de poder proyectar mejores films y de mayor metraje. Y como ese problema económico no podíamos resolverlo nosotros, se expuso en las reuniones conjuntas que celebrábamos con los padres. La necesidad se resolvió organizando el Ateneo un festival del que salió el dinero necesario para adquirir la máquina de proyectar que precisábamos.

Iban expresándose otras necesidades: unos querían formar un equipo de espeleología, otros organizarse para el estudio de la fauna y la flora de los bordes del mar, un grupo numeroso propuso la formación de un museo de la naturaleza en el que fueran colocándose piedras, plantas, fósiles, etc. Todo iba quedando en estudio y en plan de organización, lo que llevarían a cabo los equipos interesados. Y si bien los más de esos deseos, por falta de tiempo quedaron en proposiciones nada más, lo del museo se empezó casi enseguida, porque teníamos ya algunas cosas y porque las salidas periódicas al campo eran ocasión propicia para ir recogiendo cuanto les parecía interesante.

Al influjo de esas excursiones por el campo y de la afición de algunos adultos y chicos por la fotografía se organizó un laboratorio de revelado y algunas exposiciones de fotos en el Ateneo. Más tarde, se estimuló el desarrollo de otras artes y se ensanchó el desenvolvimiento del teatro.

En esa línea, lo más destacado lo hicieron los pequeños. Un día fuimos con ellos a una exhibición de marionetas al «Carrer de la Palla» y se sintieron tan atraídos y emocionados, que a la mañana siguiente, al rogarles que nos comentaran la impresión que habían conservado

del espectáculo, se desbordaron en manifestaciones, y una niñita, imitó con tanto gracejo a los muñecos, que a mí me sugirió esta pregunta: ¿os gustaría representar «Titelles» pero no con muñecos de trapo sino siendo vosotros mismos los personajes? Se quedaron perplejos unos segundos, pero en seguida exclamaron casi a coro: «Sí, sí; eso sería bonito».

A partir de ese instante y aprovechando una terraza que había encima de su clase, el ensayo y la creación de escenas de marionetas vivas fue una de sus actividades preferidas.

Siendo el patio de la escuela tan exiguo y habiéndose reducido aún más con el banco de arena y los parterres con plantas, propusimos a los chicos en una asamblea la conveniencia de hacer un poco de gimnasia para mantener de esa forma la flexibilidad de los músculos. Teniendo en cuenta que la gimnasia era muy poco sugestiva y que no cautivaba como algunos juegos o ciertas actividades deportivas, les advertimos que sería un ejercicio facultativo; es decir, únicamente lo harían quienes lo desearan. No obstante, cuando a la mañana siguiente iniciamos la gimnasia durante unos minutos, casi todos acudieron al patio, inclusive muchos de los pequeños. Esos ejercicios gimnásticos, que se repitieron a diario, aumentaron en complejidad a medida que los muchachos adquirían el dominio de su cuerpo. Por esta práctica, sin recurrir a la imposición, fue reforzándose en los chicos la voluntad y el sentido del ritmo.

NUESTRA RELACIÓN CON LOS PADRES

Como acordamos al plantear la marcha de la escuela, cada mes convocábamos a los padres en una asamblea, en el Ateneo, para enjuiciar el desenvolvimiento escolar y analizar juntos cuantas rectificaciones creyéramos oportunas.

Por estar compuesta la asamblea de casi tantas mujeres como hombres, y ser los hijos el vínculo que tejía una trama de simpatía entre padres y maestros, las sesiones no fueron nunca tumultuosas, aunque no faltaron en ocasiones las objeciones y protestas expresadas con tono elevado. Nos explicaremos: Los responsables del Ateneo —Granero, Ramírez, Blas, Adell y otros, que a la vez eran militantes de sindicatos y estaban acostumbrados a intervenir, hablaban con seguridad y tono normal; pero quienes poseían un lenguaje limitado y carecían de entrenamiento dialogante, se manifestaban bajo una tensión nerviosa y no siempre decían lo que querían ni con el acento que convenía.

Ya habíamos contado, no obstante, con ello y con que surgirían asimismo oposiciones a nuestra actividad pedagógica. A pesar de la tendencia libertaria de casi todos aquellos trabajadores, se hallaban condicionados como nosotros mismos a una tradición y era lógico que les chocaran muchas demuestras prácticas y realizaciones. A pesar de ello, como desde los primeros contactos pusimos bien de relieve nosotros no nos considerábamos superiores a nadie y que agradeceríamos su crítica y sus iniciativas, se creó un ambiente de confianza que facilitó enormemente la comunicación. Precisamente de la toma de conciencia de que cada hombre es muy limitado y de que únicamente la cooperación puede reforzar la amistad y favorecer las soluciones óptimas, las intervenciones se hicieron cada día más espontáneas y vinculantes.

Al objeto de poder valorar dichas intervenciones y su utilidad para la integración en el grupo de padres y maestros en función del común interés por una educación auténtica, expondremos algunas de ellas —las más importantes por el significado renovador que tenían en aquel momento—. Una de las primeras objeciones que plantearon algunos padres fue la siguiente:

—¿No creéis que el poner jóvenes de ambos sexos juntos en la misma clase es un inconveniente y ofrece ciertos riesgos?

Contestamos más o menos como sigue: Para dar satisfacción a vuestra preocupación podríamos apoyarnos en el cuadro que la vida nos ofrece, ya que nuestra sociedad se compone de mujeres y hombres, y en el seno de cada familia, hermanas y hermanos conviven de ordinario, en buena armonía. Luego si ello es así, ¿por qué la escuela ha de romper artificialmente el cuadro natural de las relaciones humanas?

A esos argumentos tenemos que añadir otras consideraciones que habrán de ayudarnos a reflexionar con mayor hondura y a dar a nuestras relaciones un contenido más humano. Hay muchos individuos que, poco conocedores de la persona, creen que las mujeres son inferiores a los hombres. Y en virtud de esa creencia las hacen objeto de funestas discriminaciones, desconsiderándolas en todo momento y circunstancia. De esa actitud racista ha resultado una torpe división que viene fomentando el antagonismo entre hombres y mujeres, lo que ha traído como consecuencia que los varones se juzguen superiores. En mayor o menor grado, a todos nos ha condicionado ese nefasto orgullo. Luego si nosotros queremos corregir la injusticia social, una de las primeras rectificaciones que tenemos que hacer es esa: la de valorar a nuestras madres, hermanas y esposas dándoles en los quehaceres cotidianos el lugar y la consideración de seres iguales en todas las manifestaciones de la vida. ¿Cómo llevar a cabo esa labor? Comenzando por acostumbrar a las niñas y a los niños, tanto en la familia como en la escuela a vivir y a trabajar juntos. Sólo de ese modo pueden llegar a conocerse, comprenderse y respetarse.

En nuestro caso, sin embargo, tiene mucha más fuerza lo que venimos constatando a diario que cuanto podamos decir aquí. Ya llevan algunas semanas chicas y chicos trabajando e investigando juntos y en todos hemos observado la misma curiosidad y el mismo interés por los temas que desarrollan. Y en lugar del riesgo que vosotros señaláis, constatamos que precisamente por esa convivencia de los jóvenes de ambos sexos, las clases son menos bulliciosas y alborotadas, se nota mayor delicadeza en el trato, la agresividad habitual ha disminuido y el ambiente de la

escuela es más alegre. Queremos poner de relieve a este propósito que los resultados obtenidos no se deben exclusivamente a que los niños y niñas trabajan juntos sino que hemos procurado desde el primer momento que se consideren y sientan iguales en todas las manifestaciones y, muy singularmente, a que no hemos dejado traslucir temor alguno a propósito de esa convivencia. Porque, si como aquí se ha señalado, los chicos notaran en nuestra expresión el menor signo de recelo, brotaría en ellos cierta suspicacia y el acicate de una curiosidad morbosa. En éste como en todos los casos en los que pretendemos una relación fraterna, lo importante es otorgar a los jóvenes la máxima confianza y la oportunidad para que se realicen.

Dada la importancia del tema nos complacería —añadimos— extendernos en la proyección histórica y en las necesidades inmediatas, al objeto de ver mejor que sin una sociedad igualitaria no puede haber justicia ni paz entre los hombres.

A partir del Neolítico y en la medida que se iba afianzando el Patriarcado, los hombres quisieron ser dueños de todo y convirtieron a la mujer asimismo en un objeto de su propiedad: Desde entonces las mujeres vienen sufriendo desconsideración y represiones humillantes. Pues bien; si nosotros pretendemos organizar una sociedad más libre y solidaria, tenemos que empezar por corregir ese grave defecto de la discriminación entre los sexos, dando igual oportunidad a las niñas que a los niños; lo que exige un cambio de costumbres y un respeto mutuo en todas las áreas del existir. Es decir, que en la casa, en la escuela, en la vida profesional y en todas las actividades sociales, chicas y chicos han de crecer, proyectar y realizarse juntos; porque únicamente en ese incesante cooperar espontáneo se forjará la auténtica igualdad que propugnamos.

Y precisamente entre vosotros, gentes del pueblo y del trabajo, que sabemos de esfuerzos y dificultades, esa necesidad ha de comprenderse mejor. Primero, porque abogamos por la igualdad, el respeto mutuo y la libertad para todos, y segundo, porque vosotras, compañeras, que trabajáis en las fábricas y en la casa, conocéis mejor que nadie los inconvenientes de ser explotadas por el patrón y por los hábitos de los maridos, que

siguen comportándose, en su casa, como señores y por lo mismo exentos de obligaciones hogareñas. Todo eso deberíamos reflexionarlo y ayudar a las mujeres a que alcancen algún grado más de libertad; hecho que sólo puede lograrse repartiendo el trabajo entre todos los miembros de la familia y estableciendo un clima de participación igualitaria.

Y si todos hemos de poner de nuestra parte algún esfuerzo para dignificar a la mujer y darle el papel que merece como ser de pleno derecho en la sociedad, nada ha de contribuir tanto en ese propósito como la función de la escuela; porque cuando chicos y chicas obtengan el mismo nivel cultural y se hayan acostumbrado a mirarse como iguales, ni los varones querrán disminuir a las mujeres subordinándolas a su autoridad ni las mujeres se dejarán atropellar por padres ni esposos.

Pues bien; pese al escaso tiempo que llevamos practicando la coeducación en nuestra escuela, ya hemos comprobado los beneficios que comporta; no sólo porque al investigar y trabajar juntos chicos y chicas se estimulan recíprocamente en la conquista de conocimientos y del saber hacer, sino muy singularmente por la conducta que van cincelando mediante ese cooperar en su actividad cotidiana.

A nuestros visitantes y a otras personas con las que comentamos nuestro desenvolvimiento, les extraña sobremanera que los chicos no se peleen entre sí y más aún que no haya discriminación ni diferencia entre jóvenes de ambos sexos. ¿Cómo podría haberlas si constatan que son iguales en comprensión, en habilidad, en la imprenta y en los talleres, en el enjuiciamiento de los temas sociales y en cuanto se refiere a su diaria convivencia? Como por otra parte no hay el menor atisbo de autoridad entre nosotros y tanto chicos como chicas forman parte de las comisiones, y todos intervienen en las asambleas en igualdad de condiciones, la misma función cooperadora determina el que se sientan iguales y que no haya competitividad ni antagonismos entre ellos. Hemos comprobado por tanto, que donde prevalece la libertad y una actividad sugestiva, se borran las diferencias tradicionales y se establece la solidaridad más estimulante entre los sexos.

Hoy, a más de 40 años de distancia, comprendemos mejor la necesidad de que haya igualdad entre los sexos, porque en función de la discriminación que ha venido prevaleciendo, las mujeres han buscado su reivindicación en gestos de imitación y rebeldía que han desorbitado todas las previsiones. No sólo imitan el beber, el fumar, la voz estridente y el ademán desenfadado; se esfuerzan asimismo en competir, ascender y someter a los hombres cuando pueden hacerlo. Como todos los sometidos, ansían vengarse, cambiar la «tortilla», repetir vicios e inconveniencias, cuando lo que procede es buscar la cooperación en todas las manifestaciones de la vida.

Únicamente en esa actitud hallaremos entre los sexos la convergencia necesaria para eliminar antagonismos y estructurar una sociedad armoniosa por los cauces de la comprensión y del apoyo mutuo.

Al final de nuestra intervención sólo frases de aprobación respecto a la conducta satisfactoria de los chicos pudimos oír, siendo reforzadas por la intervención de algunos compañeros que ensalzaron con mayores argumentos los beneficios de la coeducación.

En la sesión ulterior, otra señora nos hizo, más que una pregunta, una suerte de reproche al expresarse en estos términos:

> *—El otro día oí los comentarios que hicieron acerca de que chicos y chicas estuvieran juntos; pero yo puedo ahora hablarles de aquellos peligros que les parecían supersticiones o rutinas. Sí, ayer precisamente, mi hija me sonrojó delante de las vecinas. Estaban conversando sobre un bebé que ha nacido en la escalera y cuando una de las mujeres dijo que lo habían traído de París, mi chica les respondió con descaro: «Los bebés no vienen de París sino que se desarrollan en el vientre de las mujeres». ¿Qué les parece la mocosa? ¿Lo encuentran bien eso?*

Algunas risas en la sala sonrojaron aún más a la señora que, según me dijo un amigo que estaba sentado a mi lado, llevaba poco tiempo residiendo en Barcelona.

Compañera y amiga, le dijimos. Lo que nos acabas de contar no nos parece desde punto alguno ni malo ni descarado. Tu hija se limitó a decir la verdad, una verdad que saben todos los niños desde muy temprano y eso no lo ignoran tus «pudorosas» vecinas. ¿No se recomienda a los niños que no mientan, que digan la verdad? ¿Por qué hemos de preferir que para ciertas cosas sean embusteros e hipócritas? Pienso que deberíamos ser más serios y no obligar a los pequeños a la desconfianza y al miedo.

Pero otra madre intervino diciendo: Conforme en que no hagamos de nuestros hijos seres hipócritas, pero yo creo que esas cosas sexuales no deberían enseñarse en la escuela —ya que eso es siempre excitante— sino que deberíamos hacerlo los padres.

De acuerdo —asentimos— en que los padres coadyuven en la educación sexual si saben hacerlo y, sobre todo, si efectivamente quieren, que es precisamente lo que no suele ocurrir; pero permitidme que me extienda un poco sobre dicho tema, de gran importancia a juicio mío. Reflexionemos sobre esta sencilla comparación. ¿Creéis que es más importante la alimentación, por ejemplo, que la reproducción? Está claro que sin comer moriríamos en muy pocos días, pero no es menos cierto que si los hombres no se reprodujeran, la especie desaparecería en pocos años. Lo que quiere decir, que ambas funciones son de vital importancia, resultando absurdo el que se pueda hablar sin temor del aparato digestivo y de los alimentos, mientras hacemos tabú de los órganos sexuales y de su higiene en todos sus aspectos. ¿Por qué? Por unos preceptos que han venido formulando las religiones, induciéndonos a creer que ciertos órganos son despreciables y que el hablar de ellos es pecaminoso.

Querría aclarar además, que si bien cuando los chicos de nuestra escuela tienen que estudiar algún aspecto anatómico o fisiológico lo hacen con la misma naturalidad que cuando se trata de la composición de la sangre, del corazón o de los ovarios, la verdad es que hasta hoy no se han planteado ningún estudio formal a propósito del complejo sexual. Es decir, que si para nosotros esos órganos son tan importantes y dignos de conocimiento como otros, todavía los muchachos no han llegado a formularse en serio su estudio. Por todo ello, ni hemos orientado ningún

trabajo en esa dimensión ni a los chicos se les ha ocurrido hasta hoy emprender un estudio específicamente sexológico.

Puestos los puntos sobre las íes a ese propósito, quisiera sugerir a la asamblea, no obstante, que sería muy necesario hablar aquí entre nosotros de ese tema; porque los tabús del pasado y el sentido pecaminoso que religiones y legisladores han dado a lo sexual ha cargado nuestro inconsciente y la vida toda de un sentimiento de culpabilidad verdaderamente enojoso.

La falta de una educación sexual adecuada nos hace a todos bastante desgraciados, aunque a las mujeres de manera mucho más profunda. Es precisamente esa falta de información y las prohibiciones que gravitan sobre lo sexual lo que ha determinado que se considere a las mujeres como subordinadas o ciudadanos de segunda clase. Por el hecho de tener hijos y de estar obligadas a cuidarlos durante los primeros años de su vida, las mujeres participaron menos en las cacerías del hombre primitivo y en otras tareas políticas y sociales de las culturas ulteriores, y en virtud de esa condición, fueron casi siempre marginadas o subordinadas. Eso lo vemos todos. Lo que ya no observamos con verdadera reflexión es que el hecho de tener hijos, de brindarles los primeros elementos culturales y de velar por ellos durante su infancia, es mucho más importante para la sociedad que la caza o el trabajo productivo.

Pero si la desconsideración a las mujeres ha sido una de las primeras injusticias de la humanidad y sin duda la de más graves consecuencias, observemos aunque sólo sea brevemente, lo que en el funcionalismo sexual tal comportamiento ha ocasionado. Según el sexólogo Marañón así como los doctores Remartínez, Rofes y muchos otros, más del 60 % de las mujeres españolas son frígidas. Imaginemos por un momento el cúmulo de sinsabores y torturas que eso significa. Esposas que han de mantener relaciones sexuales con sus maridos sin obtener de ese contacto satisfacción alguna. Y no creáis que la mujer es frígida por naturaleza o por cualquier otro defecto biológico. Por el contrario, la mujer tiene un potencial sexológico mayor que el hombre, y sin embargo...

Todas las discriminaciones entre los sexos, así como la frigidez y sus ingratas consecuencias, son el resultado de una falta de educación y de información sexual. Por lo mismo, si los niños trabajan y se educan juntos, si esa coeducación va erosionando las barreras de la tradición y en lugar de enemigos, como hasta aquí, los jóvenes se consideran iguales, el drama del antagonismo entre mujeres y hombres desaparecerá por la relación libre y la mejor entente.

Sin embargo, pretender el desarrollo de una educación sexual como una técnica específica cualquiera será un propósito poco menos que inalcanzable. La verdadera educación ha de tener en cuenta los factores básicos de la conducta, la ética fundamental y el robustecimiento de la voluntad. Para comportarnos adecuadamente tenemos que inhibir nuestros impulsos, ser respetuosos con los demás, evitar los vicios como el tabaco y el alcohol, etc., y no hacer nada que pueda herir, equivocar o explotar a otro. En ese contexto de cívico comportamiento, la sexualidad es un factor más y aprenderemos a movernos en su ámbito con la libertad y consideración que nuestro prójimo merece.

El complejo sexual es un tema muy delicado precisamente por los tabús en que ha venido envuelto; pero si el respeto mutuo y el amor orientan nuestras relaciones, llegaremos a liberarnos de las represiones del pasado y a vivirlo de la manera más adecuada y satisfactoria. O sea: que del mismo modo que es muy difícil la educación sexual sin una educación plena de la persona, el dominio de lo sexual será un quehacer sencillo si nos educamos cívica y solidariamente.

Hay que decir en honor a la verdad que después de esta sesión se plantearon a menudo interrogantes de índole sexual y que en el Ateneo, se dieron algunas conferencias sobre el tema por el doctor Félix Martí Ibáñez y por el profesor Rofes.

Una pregunta que se repitió dos o tres veces, casi siempre por nuevos socios del Ateneo, era la siguiente: ¿Por qué en la escuela los pequeños se

pasan casi todo el día cantando y jugando en lugar de aprender cosas más útiles y necesarias?

La respuesta no era difícil, aunque sí un poco enojosa por obvia ya que pensábamos que era más inteligente que los padres observaran a los niños en vez de conformarse con estereotipos del pasado.

Quisiéramos recordaros —contestábamos aproximadamente— que nuestros párvulos saben leer y medio escribir entre los cinco y los siete años; lo que no logra la media de las escuelas, ni aquí ni en el extranjero. Eso nos dice de modo harto elocuente que pese a lo mucho que juegan, nuestros chiquitos aprenden; aunque creo que antes que aprender hay algo más importante: vivir. ¿No os parece que es antes para el hombre ser feliz que saber ciertas cosas? Pues bien, ese creemos que ha de ser el objetivo fundamental de nuestra escuela: ayudar a los niños a ser felices, a que jugando y cantando cultiven la imaginación y a que ésta se manifieste con la invención de cuentos, representaciones y otras fantasías.

En una de esas asambleas, un compañero que no solía frecuentarlas pero al que apreciábamos por su correcta discreción, nos preguntó si era realmente útil a su formación que los jóvenes investigaran y corretearan tanto en lugar de aplicarse más en hacer cuentas, porque él había comprobado que su hija de doce años no sabía resolver aún problemas de reglas de interés.

Sin duda que usted —le preguntamos— a la edad de su hija ya los resolvía y que esos ejercicios le torturaban más de lo deseado. ¿No es así?

—Claro que me enojaban —contestó— pero, ¿no era más rentable ese saber práctico que el investigar cómo se hace el pan o cómo se construye una casa?

—Veamos, veamos. ¿Qué le parece a usted más necesario y agradable: descubrir el origen de la propiedad privada o el fuego y el invento de la máquina de vapor —pongo por caso— o saber cuánto gana

> *un tendero de Segovia vendiendo telas, un mercader de Estambul expendiendo drogas o el interés que le deja a un rentista un millón de pesetas al 7 %?*

Viendo que los asistentes se reían, para tranquilizar al hombre, añadí: Sin embargo, no es siempre inútil saber contar y de hecho tenemos que hacerlo todos los días. Ya han podido ver en los trabajos de los chicos que éstos hacen cálculo y cuantas operaciones son necesarias para conocer bien un tema; pero eso cuando realmente sienten necesidad, y no creo que ningún zagal tenga interés por saber el negocio que hace especulando un comerciante abstracto que no conoce.

Por otro lado, nosotros entendemos que la escuela ha de plantearse como objetivo primordial conseguir que los chicos exploren y discurran por sí mismos; ya que si pretendemos moldear su carácter a reglas fijas y a las mismas torturas que nos hicieron sufrir a nosotros cuando pequeños, en lugar de facilitar el desarrollo peculiar de su persona, los convertiremos: o bien —como si fueran mulos de noria— en seres estereotipados que sólo sabrán repetir los gestos de una cultura supersticiosa y autoritaria, o bien, en rebeldes que, por rechazar ese estatuto represivo, se refugian en la neurosis o en la psicosis, quedando marginados para siempre de la sociedad.

Hemos expuesto repetidamente que nuestra pretensión es desarrollar una educación lo más libre posible, y hasta aquí todos vosotros estuvisteis de acuerdo. Si seguimos opinando que la libertad es la palanca más óptima a la expansión del hombre y que tenemos que esforzarnos en que los chicos actúen de acuerdo con sus necesidades personales y de grupo, no podemos hacernos siervos de programas ni de rutinas; porque el verdadero saber —y esto lo hemos repetido a menudo— es el que se adquiere por propia iniciativa y anhelo personal, no el que se nos impone desde fuera porque el maestro, el inspector o el ministro así lo hayan determinado.

Pues bien: a ese saber espontáneo y apetecido por los chicos quisiéramos seguir sirviendo en la cuantía que nos sea posible; porque sólo así la

personalidad de los jóvenes irá desarrollándose de acuerdo con sus necesidades y teniendo en cuenta el bienestar de todos.

Recuerdo otra de las objeciones, muy representativas del rol autoritario que han ejercicio siempre los padres. Ocurrió en una de las últimas asambleas. Un compañero que casi nunca hablaba, se levantó y dijo con voz nerviosa: yo estoy de acuerdo con muchas de las cosas que aquí se han dicho de la escuela, pero hay algo que no trago y al fin voy a exponerlo. Desde que mi chico va a esta escuela no me obedece como antes, me replica casi siempre y me pide le diga el por qué de lo que le mando.

Hubo en la sala un suave murmullo de hilaridad, y nosotros le contestamos que era lógico que el hijo quisiera una explicación de las cosas que no comprendía, porque siendo los hombres seres de razón, a todos nos complace conocer el motivo de nuestros actos.

Si hace tiempo que sufres ese malestar por el comportamiento de tu hijo, amigo Rivero, piensa que deberías haberlo expuesto antes. Pero vayamos al objeto de tu enojo, porque es demasiado importante para pasarlo sin un comentario detallado y serio.

Cuando enjuiciamos la labor de la escuela o se discuten en el Ateneo temas psicológicos, siempre abogamos en pro de la libertad, porque opinamos que únicamente el hombre libre puede desenvolverse plenamente y comprometerse con los demás con conocimiento de causa. Bien; si es así, me parece que deberíamos ser consecuentes. ¿No aspiramos a la libertad? Pues hemos de concedérsela a nuestros hijos siempre que podamos; porque del mismo modo que para pilotar un avión hay que conocer previamente las técnicas de su mando, para ser libres tenemos que practicar la libertad. Los que se acostumbran a obedecer pierden su capacidad de crítica y de iniciativa, lo que es aún más grave. Ciudadanos de este tipo, resignados y obedientes, llegarán a ser obreros dóciles y soldados disciplinados; pero nunca hombres en el sentido real del vocablo. Por lo mismo, si deseamos que nuestros hijos sean hombres de verdad, con sentido crítico, responsabilidad y moral, tenemos que darles libertad y confianza.

¿Y de qué te lamentas, amigo Rivero? ¿De que tu chico quiera saber el por qué de cuanto le ordenas y aconsejas? En última instancia, ¿para que deseamos la libertad? No es por supuesto para tomar el sol como un lagarto panza arriba, sino al objeto de ponernos de acuerdo con los otros y ello es imposible sin dialogar previamente para llegar a comprendernos. Por lo tanto, si queremos que el hombre de la nueva generación sea dueño de sí y esté en condiciones de elegir lo que conviene a él y a la comunidad, es indispensable que le brindemos un clima libre y la oportunidad de interrogar y dialogar para que agudice su sentido crítico y sepa participar con soltura en la problemática social.

En lo que a nosotros respecta, nuestro deber es contestar siempre a los chicos de manera respetuosa y sencilla. De ese modo, sin miedos ni vacilaciones podrán elegir el camino de su propia felicidad, que es el que confluye a menudo con el que ha de conducirnos al bienestar de todos.

Entonces, ¿qué pretendéis —dijo Rivero algo nervioso— que el padre sea como un cualquiera y no tenga autoridad sobre sus hijos?

—En tu interrogante, amigo, tendríamos que matizar dos aspectos fundamentales. No creo que nadie pueda suponer que su padre es un cualquiera, ya que por el estatuto de la familia, por la convivencia y el trato cotidiano, el padre representa mucho para el hijo; puesto que será su modelo y su protector en muchas ocasiones.

Pero vamos al otro aspecto: ¿La autoridad puede favorecer las relaciones entre padres e hijos? Claro que pesa sobre nosotros la tradición del padre autoritario que aconseja y se impone; pero estoy seguro de que a ninguno de nosotros nos ha complacido la imposición rígida del nuestro y que nos hubiera gustado más poder dialogar apacible y abiertamente, aclarar ciertos equívocos y aprender mucho de su experiencia. Si es así, ¿no sería mejor que en lo sucesivo nos apresáramos a ser compañeros de los hijos y a conversar con ellos amigablemente para analizar juntos muchos de los

problemas que a ellos les preocupan y a nosotros también?

Cuantos nos reunimos aquí solemos protestar de la autoridad del patrón, de los abusos de los gobernantes, de los atropellos de las fuerzas del orden y de cuanto coarta la libre manifestación de los ciudadanos. La experiencia de cada día nos dice sin lugar a dudas que con la autoridad son difíciles las relaciones y que por el diálogo sencillo y respetuoso los hombres se entienden satisfactoriamente. Pues bien, vosotros que sois padres conscientes deberíais ser los primeros en dar el ejemplo. Porque además, donde haya mandato no puede haber confianza y si queremos que entre las generaciones haya afecto y comprensión, sólo podremos conseguirlo por el diálogo más abierto y cordial.

Si el hogar es la primera fragua donde se configura la personalidad de las nuevas generaciones, en su núcleo hemos de proyectar los elementos culturales susceptibles de propiciar una sociedad nueva. De ahí que mientras en el seno de la familia no vibren los jóvenes de libertad y de confianza solidaria, difícilmente podrán estructurar una personalidad equilibrada.

En una de las últimas asambleas, un señor que no era del Ateneo pero que por vivir próximo a la escuela había traído a sus dos hijos, intervino de manera un tanto inusitada y por ello fue un interesante revulsivo en nuestros diálogos. Dijo entre otras cosas.

> —*"Yo no acepto a pies juntillas eso de que «la letra con sangre entra», aunque tampoco puedo comprender que se pueda enseñar a los chicos sin imposición ni coacción. Todos sabemos que si se deja en libertad a los jóvenes, ni aprenderían cosa de provecho ni llegarían a tener una buena conducta. De ahí que piense que se necesita una dirección, y algún castigo de vez en cuando. Al menos así lo hacemos nosotros en casa y ello da su fruto."*

Aquel lenguaje, en el ambiente que habíamos ido estructurando de libertad y de respeto, al niño sobre todo, le sonaba un poco a sacrilegio

y se manifestaba en algunas tosecitas y otras expresiones de rechazo que procuramos acallar con una respuesta que no era fácil.

—A nosotros no solamente nos parece innecesario el castigo y la coacción, sino que incluso lo consideramos completamente ineficaz y deshumanizado. Usted, amigo, repite expresiones y gestos que son habituales en esta sociedad sin analizar las reacciones que el castigo produce. A todos, seamos jóvenes o adultos, cuando alguien nos reprende o impone una orden, nos hiere, dejándonos minimizados y ofendidos. ¿Cree usted que esa situación de dolor es la más idónea para el diálogo, el aprendizaje o la organización de una equilibrada y sana conducta? Pero hay algo más convincente en su caso: sus hijos. Ellos vienen a nuestras clases y trabajan sin represión ni coacción. ¿Están descontentos de su trabajo o han manifestado en el hogar un comportamiento censurable?

No —replicó el aludido— ellos están satisfechos de la escuela; pero algo más respondones que antes sí que los encuentro.

—Quiere decir más libres, más exigentes para que se les explique el por qué de un mandato o de un castigo. De ello debería estar usted satisfecho; ya que si los hijos quieren saber, el diálogo queda abierto y padres e hijos examinan juntos cuanto les interesa de cualquier índole que sea: de educación, conocimiento, conducta, etc. El castigo, además de ser un gesto inconveniente porque obstruye la comunicación, es una agresividad generadora de rivalidades y en el caso de padres y maestros una cobardía; porque se azota a un menor que no puede defenderse ni se lo permite el código vigente so pena de trasgredir la moral que exige obediencia y respeto a los mayores.

Que el castigo es un mal que sólo engendra humillaciones y odio lo sabe el hombre desde siempre; aunque el hábito de la autoridad lo viene imponiendo de modo rutinario y lamentablemente seguimos siendo ejecutores y víctimas del daño sin apenas percibir lo que representa. Así es como padres y maestros descargan su mal humor y sus frustraciones

en los chicos, generación tras generación, sin reflexionar en el daño que hacen.

Y si en el mundo entero han habido pedagogos y hombres preclaros que han señalado ese mal desde hace mucho, España fue uno de los primeros países donde se prohibió el castigo de los alumnos en las escuelas. Sí, fue en las Cortes de Cádiz de 1813 en las que se decretó que ningún maestro debería castigar corporalmente a sus discípulos, por la indignidad que el castigo supone para la persona humana. Y, no obstante, bastante más de un siglo después se sigue atropellando a los chicos en la escuela con el beneplácito y la complicidad de sus padres. Nada de castigos ni de coacciones. Diálogo abierto y libertad de expresión es cuanto necesitamos todos y en lugar preferente los jóvenes, que han de formarse en un clima de solidaridad jubilosa.

Opino —intervino Mary en aquel instante— que deberíamos explicar qué es la educación para ti, a fin de que podamos interpretar mejor lo que la libertad significa en la formación de la persona.

—Tu pregunta es muy oportuna, porque de esa aclaración, tal como yo lo concibo al menos— depende la praxis y el futuro de la tarea educativa. Quienes han creído que educar es conducir, poner desde fuera en la cabeza de los chicos ciertos conocimientos y normas en escabeche, por la fuerza, caen de súbito en el autoritarismo represivo y disolvente. ¿Pero es que la educación consiste en eso?

—No. La educación, por el contrario, implica favorecer el desarrollo del potencial que cada uno lleva en su cerebro y en su cuerpo todo. ¿Quién puede aprender con la cabeza de otro? Solamente observamos, sentimos y asimilamos aquello que nos atrae de algún modo y que somos capaces de comprender. Por lo mismo, la educación ha de consistir en dar al niño la libertad de acción y de elección, a la par que los estímulos susceptibles de interesarle, estímulos que, además del mundo circundante, tan rico en manifestaciones, habrá de encontrarlos en una información correcta y adecuada que responda a sus particulares

intereses en cada estadio de la maduración. Eso ha de ser la educación: facilitar el natural desarrollo de cuanto llevamos dentro y en modo alguno pretender violentar con fórceps y castigos la mente virgen de los chicos. Quisiera añadir solamente que la libertad no significa dejar a los niños en un vacío de abandono, sino que consiste en estimular sus potencias psíquicas y su curiosidad para que descubran y aprendan; aunque sabemos por experiencia que cuando los muchachos se sienten libres y en un medio adecuado, infaliblemente buscan, hacen y se realizan en la actividad más placentera.

Al momento intervino el compañero Bonafusta, quien, muy interesado, dijo:

—La distinción que haces entre la educación conducida y educación en libertad para facilitar el desarrollo interior, me parece muy importante y me hace recordar que ninguno de nosotros nos hemos beneficiado de una educación auténtica. Pero querría saber algo más, o sea: ¿cuál es el papel que los padres deben jugar en ese sistema y hacia qué perspectivas se dirigirán los chicos que se eduquen en él como los de nuestra escuela? ¿No se encontrarán más tarde con muchas más dificultades en el duro bregar de la vida?

—A tu doble pregunta querría responder con toda claridad; porque en su intencionalidad va implicado lo más substancioso de nuestros trabajos y afanes.

Cuando los padres castigan o atropellan, confunden a sus hijos y en ocasiones les crean un sentimiento de culpabilidad puesto que éstos no saben qué es lo más conveniente: si la libertad o la dirección autoritaria. Por lo tanto, los padres deben matizar esta problemática y actuar luego como su sensibilidad ética les aconseje. Ya hemos repetido a menudo que si no hay cooperación entre lo que se realiza en la escuela y la conducta del hogar, la educación y el equilibrio de los muchachos serán deficientes. Los padres, no solamente han de reforzar en sus casas

la tarea educativa que se desarrolla en la escuela sino que han de sentirse identificados asimismo en sus propósitos de libertad y apoyo mutuo.

Nuestra escuela, ya lo hemos repetido, pretende dar a los chicos un bagaje de conocimientos, de humanidad y de solidaridad a todos los niveles, para que puedan alcanzar su plenitud y ser ciudadanos seguros de sí, que no perturben la convivencia sino que la promocionen en el ámbito de mayor equidad y armonía. Pero como tú apuntabas, se van a encontrar en un mundo de seres formados forzosamente desde fuera y en extremo egoístas que no siempre van a comprenderlos. Eso es cierto; pero, ¿quién comprende mejor, el ignorante desamparado o el hombre libre e inteligente, que conoce el zigzag de la historia y los condicionantes que han moldeado a los más? La respuesta es muy fácil ya que sólo el que sabe y es dueño de sí mismo podrá comprender. De ahí que nuestros muchachos estarán siempre en mejores condiciones de adaptarse a la sociedad que los peor armados cultural y cívicamente.

Es verdad que somos muy poca cosa en este océano de tradiciones impositivas y antagónicas; pero si vislumbramos el camino de la liberación tenemos que marchar por él e ir abriendo surco en la medida que nos dejen, ¿no os parece?

Una general aceptación cerró aquella interesante asamblea.

VIENTOS DEL EXTERIOR

Al salir el tercer número de «Ferrer» —así se llamaba la publicación de la escuela— recibimos una nota de Herminio Almendros y otra de Patricio Redondo, señalándonos que la revista, si bien era muy viva, estaba demasiado politizada. Los términos de los dos amigos no eran idénticos, pero la crítica se refería a lo mismo: a su sobrecarga política.

No queriendo refutarlos por escrito, les invitamos a que asistieran a la asamblea de padres y maestros, porque entendíamos que para justipreciar lo que censuraban era imprescindible conocer el clima de nuestro cuadro social. Herminio no vino, aunque sí Patricio, y cuando le rogamos que justificase su crítica, nos leyó unos títulos de la revista. Mirad este título, decía: «Atropellos en la huelga de la Construcción», y el que sigue: «Violentos ataques de la Guardia de Asalto a las amas de casa que protestaban por la subida del pan». ¿No creéis, añadió, que esta revista se parece más a un periódico sindicalista que a una publicación escolar?

Entonces, tomamos la revista y seguimos leyendo títulos: «Una jornada en el bello e imponente Montseny», «El cultivo del gusano de seda», «Respuesta a nuestros amigos de Burgos», «Visita a una fundición», «Excursión del domingo a la pineda del Prat», etcétera.

Como podemos constatar —agregamos— las motivaciones que han estimulado a los chicos son variadas; aunque lo realmente interesante es que son ellos los responsables de su elección. Sin embargo, lo más relevante en este caso para juzgar sus reacciones es conocer el ambiente en que los muchachos se mueven. El que ha escrito el trabajo sobre la huelga de la Construcción es hijo de un huelguista y ha vivido en su casa y en su propia carne las consecuencias de quedarse durante tres semanas sin el jornal de su padre. Luego tanto por las privaciones que el hecho ha supuesto como por los comunitarios que oye en torno suyo, ese conflicto forma parte de todo su ser. ¿Puede sorprendernos por tanto que el fenómeno le haya afectado y traumatizado inclusive?

El muchacho que ha redactado el otro artículo iba con su madre cuando la Guardia de Asalto cargó violentamente contra las mujeres. ¿No propagamos

siempre, cuantos formamos parte de la Cooperativa Freinet, que las redacciones de los chicos han de responder a sus propios intereses y no a formulaciones exteriores?

Redondo, ya medio convencido, añadió: «Tus argumentos parecen lógicos, pero como la técnica Freinet no se propone inducir a sus alumnos hacia campos políticos, creímos...».

Siento, repliqué, que tu planteamiento desborde un poco el interés de la asamblea. No obstante, querría demostrarte que la actitud de nuestros jóvenes redactores está en una línea más libre y menos condicionada que la de la Escuela Moderna de Freinet. Recuerdo haber leído en su revista «L'Educateur» que no hay que inducir a los chicos a posiciones dogmáticas ni políticas de ningún color. Sin embargo, se repite en ella con insistencia que la Escuela Moderna se propone que sus discípulos maldigan la guerra y vayan contra la explotación y el despotismo. No es que nosotros no estemos de acuerdo con esos propósitos, pero lo que no debemos hacer es recomendar a los chicos que tomen a priori esta o aquella posición, puesto que han de ser ellos mismos —a partir precisamente de las constataciones de los hechos y del impacto que ellos hagan en su propia sensibilidad— los que decidan sus opiniones y comportamiento.

Querría hacer constar, además, que aunque en el decurso de nuestra marcha hemos ido rebasando ciertos límites que parecen estar implícitos en el conceptualismo de la Técnica Freinet, no por ello nos sentimos menos vinculados al valeroso y humanista maestro francés. Opinamos por el contrario que es en el seno mismo de su Cooperativa donde hemos de laborar juntos para irradiar hacia campos cada vez más amplios en nuestro afán de libertad. No queremos pues sentirnos ni superiores ni diferentes, sino trabajadores de la educación que aspiramos a superar el marco en el que nos movemos, sin otra preocupación que la de servir a los niños con la mayor sencillez y eficacia.

Patricio sonrió y no objetó más, pero un maestro joven que venía con él intervino, no sin cierta tensión en la voz: «De cualquier modo y a pesar de las explicaciones que habéis dado, yo entiendo que en la escuela no puede hacerse política. No creo que sea pedagógico ni conveniente irritar a los chicos con las preocupaciones y luchas que ya fastidian demasiado a los hombres».

Me parece, le respondí, que deberíamos deslindar con detalle algunos de los conceptos que aquí se han vertido, al objeto de entendernos mejor. Política, pedagogía y luchas son tres conceptos clave que me gustaría analizar separadamente.

Veamos: Respecto a la política, hay diferentes modos de comprenderla y de aceptarla: aunque si la política, según yo la entiendo, es el cúmulo de funciones que se coordinan para estructurar y dinamizar una sociedad de manera adecuada, todos deberíamos ser «homines politici» como decía Aristóteles, y únicamente sumergiendo a los niños en la realidad social podrán más tarde participar con acierto para corregir errores e injusticias. Yo sé que aquí, en esta sala, la palabra política tiene escasa vigencia, y ello es así porque los compañeros asocian este vocablo a las triquiñuelas del parlamentarismo y de los partidos políticos de ayer y de hoy. Sin embargo, considerando la política como la función que orienta el desarrollo de la comunidad y que ha de culminar en el bienestar de los hombres, forzosamente hemos de convenir en que todos deberíamos participar en la cosa pública con la mayor responsabilidad posible.

Luego si la política es un quehacer del pueblo entero, sería absurdo excluir a los niños de esa dinámica fundamental. ¿Es que por ventura los chicos no saben a qué familia o categoría social pertenecen? ¿No constatan que hay pobres y ricos, gentes que mandan y otras que obedecen? Entonces, si ven todo eso y sufren en su carne la desconsideración o la miseria que el nacer pobre entraña, ¿no sería ilusorio y equívoco pretender que ignoren la realidad y antipedagógico actuar de suerte que la acepten con sumisión resignada?

Si la pedagogía puede tener algún valor, éste ha de consistir en ayudar a los jóvenes a salir del cuadro tradicional de la opresión y de la injusticia. ¿Cómo? De nuevo dos interrogantes: ¿Puede alguien salir del río si no sabe que existen las orillas? ¿Y quién podría soslayar el camino de la represión para elegir el de la libertad si no conociera ni el uno ni el otro? La pedagogía, pues, ha de consistir: en liberar a los niños para que descubran la realidad social por sí mismos y en posibilitar el desarrollo de su sentido crítico hasta que a partir de ahí puedan buscar nuevos cauces de superación. Ahora bien, cuando nos lo pidan —y únicamente entonces— deberemos facilitarles la información que precisen para hacerse una imagen clara de la situación social de que se trate. Luego si estamos convencidos de que los sistemas políticos tradicionales son contrarios al desarrollo de los hombres y a la formación plena de los jóvenes, la escuela no puede ignorarlo ni menos oponerse a que los chicos opten por una sociedad más equitativa y humanizada.

En cuanto a la lucha, concepto que no hemos analizado en nuestras asambleas todavía, es harto sabido que sin luchar de algún modo no se producirían cambios ni mejoras. Claro está que al observar el tono de las luchas de clase a las que hoy asistimos podríamos señalar muchas torpezas de las que son causa, en parte, la ignorancia y la inexperiencia, y en mayor grado, la agresividad que los gobiernos y las fuerzas represivas oponen a las reivindicaciones del pueblo. Pero si es cierto que habremos de seguir luchando para conseguir el establecimiento de una organización social más libre y solidaria, bueno será estar preparados para hacerlo con métodos más racionales e inteligentes y no por la violencia.

Por todo ello, compañero, hemos de plantearnos esta disyuntiva: O la escuela se conforma en ser una institución impositiva que deforma a los niños para que sean asimilados por una sociedad devoradora, o ha de cumplir con su misión de educar, es decir: de ayudar a los chicos, por el vehículo de la cooperación y de la libre iniciativa, a estructurar su persona.

Y perdonadme si a fuerza de repetir resulto machacón e inoportuno; pero debo añadir que si la historia del hombre es una cadena de luchas

cruentas entre dominadores y dominados, los niños no pueden ignorarlo ni ser neutrales en esa inveterada contienda. Porque habrán de prepararse para cambiar el rumbo de esa historia y para ello es indispensable que conozcan a fondo las causas del malestar si quieren de veras hallar cauces viables para orientar al hombre hacia una paz y armonía duraderas. Esta aspiración brotará lozana si en la escuela los niños aprenden a amarse por la acción solidaria de cada día. Y si al mismo tiempo gozan de libre iniciativa para observar y conocer el mundo que les rodea, mañana, cuando tengan que luchar por alcanzar la justicia a que aspiramos, lo harán con mayor conciencia y eficacia en razón de la gimnasia autogestionaria que hayan practicado en la escuela.

La discusión fue derivando hacia otros campos y la asamblea, que pensábamos se aburriría soberanamente, siguió el debate con una curiosidad y atención realmente admirables. Pero lo agradable de la sesión fue que Patricio al fin se puso de acuerdo con nosotros como correspondía a un maestro de su talante, marchando siempre por senderos de libertad y de progreso.

Desde su fundación, la Escuela Normal de la Generalitat había roto con la enseñanza tradicional y había ensayado métodos de educación activa, en su preocupación por una pedagogía liberadora, bajo la dirección competente de educadores tan prestigiosos como Cassiá, Costal, Miguel Santaló, Margarita/Comas y Amadeo Viso, entre otros. Su inclinación la universalización de unas normas pedagógicas qué les llevó a invitar a pedagogos tan relevantes como Alfred Strauss, Celestino Freinet, Piaget, Rodolfo Llopis, Pompeu Fabra, Rosa Sensat, dice bien alto su interés por la implantación de unas técnicas educativas lo más libres y funcionales que las circunstancias sociopolíticas permitieran.

Nosotros, ocupados como estábamos, no podíamos asistir a menudo a sus exposiciones y conferencias; pero recuerdo un caso anecdótico de una de nuestras visitas a la Normal que voy a contar

Ramón Costa, al que yo conocía por haber conversado con él tantas veces como coincidimos en nuestros viajes a Lérida, pronunciaba una conferencia sobre la técnica Freinet que acompañaba con una bonita exposición de textos, dibujos y otros trabajos de los chicos. En ella puso de relieve el éxito que había logrado en sus clases de Vilafranca del Penedés con el trabajo libre y respetando al máximo la iniciativa de sus alumnos.

Terminada su disertación se acercó a mí y exclamó satisfecho: «Con una escuela así, podríamos llegar al comunismo libertario. ¿No crees?». Yo le contesté: «Estoy identificado completamente con tu exposición; pero ahora sería necesario que te pusieras de acuerdo contigo mismo. Ya que, si has comprobado que respetando la libertad de los chicos éstos saben comportarse correctamente y logran desarrollar su capacidad creadora, ¿por qué, cuando se trata de política piensas que hay que organizar una autoridad férrea para dominar a los hombres?

—Hombre —replicó Costa— ¡no tan férrea! Creo en la capacidad de una clase para desbancar a la burguesía e imponer un comunismo liberador, pero nada más.

—Ah, amigo —le dije yo— ese no más supone nada menos que la dictadura. ¿Y puede haber nada más autoritario y represivo? En cambio, tu experiencia en la escuela es bastante demostrativa del valor que la libertad tiene para el desarrollo de la persona humana. En tu clase, que por tratarse de un pueblo la constituyen niños de todas las categorías, tus alumnos saben respetarse y amarse y cooperar para buscar soluciones a todos los problemas. Ello nos dice de manera elocuente que los hombres en libertad, a la par que trabajan con alegría y desarrollan su capacidad creadora, van estructurando una conciencia y una conducta de solidaridad auténtica. Tú mismo has comprobado que al darles oportunidad para manifestarse libremente, los muchachos se han mostrado agudos en la crítica, dinámicos en la búsqueda, ágiles para hallar soluciones válidas a sus problemas y solidarios en todas sus acciones. Y también has podido observar cómo en el ámbito represivo, ya sea en la escuela o en la familia, brota

la agresividad destructora con toda la secuela de antagonismos y de odio que ésta entraña. Luego si nada de cuanto te vengo diciendo es nuevo para ti, no debe extrañarte que te diga: «debes liberarte del conceptualismo dogmático que te tiene condicionado y serás más consecuente contigo mismo». Pero aún insistió:

—Tú llevas las cosas demasiado lejos. ¿Cómo puedes comparar una clase escolar con las complejidades de una sociedad de adultos?

—No te evadas, Ramón. En una escuela, como en la sociedad toda, hay seres humanos con su carga de tradiciones, sus ambivalencias y sus conflictos; pero también con sus ansias de ser, de consideración, de paz, de amor y de un vivir rico y estimulante. Si en la medida que hostigamos la agresividad, fomentamos el odio y los antagonismos, es indudable que debemos cultivar la cooperación, la amistad y el potencial creador para conseguir que los hombres sepan resolver por sí mismos todos sus conflictos. Pero no olvides, Ramón, que sin dar a todos oportunidad para participar libremente, jamás conseguiremos ciudadanos libres y, mucho menos, una sociedad concertada. Al instante su compañera, Dolores Piera, junto con Elisa Uriz, llegaron y nuestra conversación tomó otro rumbo.

ASAMBLEAS DE PADRES, HIJOS Y AMIGOS DE LA ESCUELA

Aproximadamente cada mes, si bien con menor regularidad que las asambleas de padres, celebrábamos una para la intercomunicación entre alumnos, padres, maestros y amigos de la escuela, y que comenzaba siempre con alguna representación de los muchachos, ya fuera de teatro, de danza y canto o de mímica.

El hecho de que estas sesiones se inaugurasen siempre con una representación —ya del grupo de mayores, de los medianos o de los pequeños— creaba de entrada un clima de simpatía y de confianza.

Al ver los padres el gracejo y la seguridad con que se desenvolvían sus hijos, sentían una corriente de alegría que les predisponía a la comunicación y a la tolerancia. De ahí que las críticas recíprocas que fuimos introduciendo poco a poco dieran un resultado ampliamente satisfactorio. De ordinario las representaciones de los chicos eran cortas y solían acabar con alguna danza de los pequeñines o alguna canción entonada a coro por todos y que suscitaba manifestaciones de contento en toda la asamblea.

En esas reuniones habíamos sugerido que los padres señalaran las inconveniencias que hubieran observado en sus hijos, al objeto de que por un diálogo de aproximación mutua se disipara el conflicto. Pero tuvimos la precaución de hacer resaltar —convencidos a través de experiencias múltiples de que los padres atosigan a los hijos con demasiada persistencia— que sería bueno consintieran en dejar que fueran también los jóvenes quienes expusieran las quejas que tuvieran con respecto al comportamiento de sus padres. No se consiguió de inmediato ese proceder que es contrario al marchamo de la historia y a la autoridad abusiva de los mayores. Sin embargo, dándole a la cosa un sesgo de ensayo, los padres accedieron por fin al ruego de los hijos, que habían hecho suya la proposición.

El resultado de esas reuniones fue enormemente aleccionador. Los más de los padres, por no comprometer su reputación delante del coro, eran más comedidos al señalar los defectos de sus hijos y éstos, viéndose investidos de un privilegio en el que ni siquiera habían soñado, denunciaban ciertos

abusos de autoridad; aunque casi siempre lo hacían acompañando la acusación de agradables sonrisas. Ello amortiguaba lo que de desagradable pudiera tener la censura. Y esa benevolencia de unos y de otros, al romper muchas tensiones habituales, facilitaba el diálogo entre adultos y jóvenes, a la vez que iba creando un clima de jovialidad y simpatía.

Uno de los incidentes más conflictivos acontecido en estas reuniones de aproximación entre padres e hijos, ocurrió cuando Sergio —un poco empujado por su madre— dijo con ademán tímido y acento balbuceante:

—El domingo pasado mi padre me castigó a estar todo el día encerrado en mi cuarto, cuando yo me había comprometido a ir con la escuela a La Floresta. Creo, siguió diciendo tembloroso, que no había para tanto.

Hubo un silencio que el padre interrumpió con voz colérica y gesto ofendido, gritando:

—¡Que diga la causa, a ver si yo tenía o no razón!

La causa —continuó silabeando el chico— fue esta: Yo le había pedido a mi padre un duro para comprarme una mochila y así poder recoger fósiles y otras cosas cuando salimos de excursión. Mi padre me respondió que no tenía dinero. Y cuando le repliqué que si no tenía dinero para la mochila, por qué iba al café —estaba a punto de salir— me pegó dos bofetadas y me encerró en el cuarto, vociferándome además.

Hubo un prolongado rumor de desaprobación y uno de los compañeros que estaban próximos al padre, le dijo con tono profundo:

—Tu comportamiento me parece poco correcto; demasiado duro.

El acusado se exaltó, expuso algunas inconveniencias y afirmando su autoridad de padre, terminó diciendo que a ver si nos parecía bien que los hijos mandaran y corrigieran a los padres.

Entonces uno de nosotros tomó la palabra con el tono más sereno que pudo, para responderle:

> *—Opinamos que ni los padres ni los hijos deben mandar así, impositivamente; pero en lo que respecta a corregir, podemos hacerlo todos puesto que no hay razón alguna para que sólo lo hagan los mayores. Todos deberíamos ayudarnos a rectificar nuestros errores y todos tenemos derecho a exponer nuestro criterio. Si por el mero hecho de ser mayores abusamos y castigamos a quienes no pueden defenderse, actuamos como la policía o cualquier otra autoridad consagrada. ¿Por qué en una huelga o en cualquier manifestación de protesta la fuerza armada pega a los trabajadores? Porque es más fuerte, porque tiene armas, no porque le asista la razón ni la justicia. Eso lo sabemos muy bien; lo malo está en que no nos acordamos de ello cuando amparándonos en nuestra fuerza física castigamos injusta y desconsideradamente a los chicos.*

Ateniéndonos a estos hechos, tenemos que afirmar que María Montessori tenía toda la razón cuando decía: «Que de todas las esclavitudes ninguna era tan represiva como la que ejercen los padres sobre sus hijos». Pues bien, si es así, y realmente queremos cambiar los hábitos de nuestro comportamiento y las estructuras sociales, pienso que tendríamos que empezar por respetar más a los muchachos, escuchar sus advertencias y sus opiniones, que son tan valiosas como las nuestras.

Comprendo amigo Martínez, que has actuado por reacciones heredadas, por el peso de la tradición que nos ha enseñado que el padre es quien manda y los hijos han de obedecerle; aunque si queremos que la sociedad evolucione, no podemos repetir como despertadores aquello que nos parece inconveniente y superable. Tu castigo a Sergio, que es un muchacho sereno y responsable, fue escasamente reflexionado. Primero porque el chico es juicioso y tiene ya doce años y luego porque lo que te dijo, aunque fuera en tono de protesta y te molestase, era verdad.

Yo creo que fue por eso precisamente por lo que reaccionaste con excesivo rigor: porque en su expresión viste reflejada tu propia culpabilidad.

Bueno, eso puede parecérmelo a mí, aunque en última instancia eres tú quien tendría que examinarlo.

Solamente querría añadir —y eso para todos— que si en efecto pretendemos cambiar las estructuras sociales, sustituyendo la autoridad por la libertad, difícilmente podremos lograrlo si no somos capaces antes de liberar nuestro hogar de los errores tradicionales.

De aquella reunión salimos todos algo compungidos; aunque, asimismo, también más inclinados a la reflexión. Después de este incidente nos reunimos ya muy pocas veces; si bien no volvió a plantearse otra censura tan profunda y desagradable como la de Sergio.

Por desgracia no se pudieron repetir muchas veces ya estas asambleas en las que íbamos tejiendo una red invisible de solidaridad entre jóvenes y adultos de todas las edades y condición. Era magnífico ver cómo las diferencias entre generaciones se soldaban en nuestras charlas, en las que habían niños, adolescentes y mujeres y hombres de sectores y regiones distintas y cómo por el diálogo abierto nos sentíamos unidos e interesados en cuantos problemas se planteaban, sobre todo que después del último incidente con Martínez, apenas hubieron más acusaciones, de alguna importancia, al menos.

En esas reuniones de conjunto se hablaba de la escuela, de las familias, de ciertos conflictos del trabajo, de la preparación de algún festival y de las excursiones para las próximas semanas. Y como los asistentes, de no importa qué edad, participaban espontánea y libremente, nadie se sentía excluido ni desconsiderado.

El hecho nos demostró de manera inconclusa que todas las fisuras que dividen a los grupos sociales desaparecen cuando el intercambio de ideas e intereses se desenvuelve en una atmósfera de simpatía en la que no priva la menor jerarquía ni la vanidad personal. En aquel Ateneo y al socaire de la escuela, el deseo de informarnos y de configurar un clima de cordialidad nos fusionaba a todos. Si el ejemplo hubiera cundido,

tal vez el radicalismo que separa a las generaciones sería menor y la aproximación entre los humanos habría avanzado algo más en su camino tortuoso. De ahí que cuando se hacen comentarios sobre la ruptura entre generaciones, recordamos aquel medio elaborado tan sencillamente por una agrupación de obreros, huérfana en su origen de los elementos más relevantes de la cultura.

Hoy, en 1979, miramos aquel pasado con nostalgia y con cierto temor por las generaciones futuras. ¿A qué se debe el retroceso en las relaciones comunitarias que sufrimos? Hay muchos factores, el político en primer lugar; ya que al desencanto del capitalismo, rechazado por el hombre desde hace décadas, se ha sumado otro desencanto más cruel: el marxismo, que las gentes habían acogido como una fuerza de salvación y que ha sido, en cambio, la expresión más cínica del despotismo. Basándose en el apologismo de la autoridad no podía ser de otro modo, pero las gentes poco documentadas lo aplaudían como algo mesiánico, lo que ha traído como consecuencia una gran indiferencia en los pueblos y una notoria desconfianza. Día llegará en el que los hombres vean claro que sólo por el camino de la libertad y del apoyo mutuo puede encontrarse la liberación. Aunque, dejemos esto, ya que estamos señalando obstáculos, no pergeñando alternativas.

Otro inconveniente ha sido la popularización del automóvil. La posesión de ese vehículo de manera mayoritaria ha determinado que la indiferencia secular se haya transformado en evasión y en una suerte de coartada para zafarse de compromisos sociales e incluso de la amistad y del trato con otros ciudadanos en los días festivos.

Más disolvente y fomentadora del individualismo ha sido la televisión. En nuestra época anterior a la guerra temíamos que el cine y la radio en manos del Estado serían más motivos de embrutecimiento que de información; pero no podíamos pensar en aquellos tiempos en lo absorvente y corruptora que sería la televisión. Hemos de acentuar, sin embargo, que esos medios de distracción por sí solos no hubieran atrofiado la curiosidad de las gentes al extremo a que han llegado. A ello han contribuido las frustraciones políticas y las violencias atroces que

han cometido fascistas y marxistas en una desconsideración al género humano jamás alcanzada en nuestro bárbaro pretérito.

Aparte la violencia de que han hecho objeto a los pueblos, hay otros daños que se derivan, tanto del capitalismo como del marxismo: la exacerbación del productivismo, que no tiene en cuenta la calidad de la vida, y el control de los individuos para convertirlos en robots, insensibles y obedientes. ¿Puede ser ese el ideal de la humanidad? Salta a la vista que no. De ahí que contra la omnipresencia del poder hemos de propagar y desarrollar el anhelo de libertad que late en todos los hombres y el deseo de fiesta y de felicidad que puedan devolvernos la fraternidad y la alegría. Frente al egoísmo productivista, pues, y al poder tiránico los hombres hemos de reivindicar el cultivo de la imaginación y el derecho a un vivir pleno y armonioso.

Algo que me sorprende, dijo otro compañero en la misma asamblea, es que nunca dais deberes a los chicos para que los hagan en casa; lo que fue coreado por dos o tres mujeres. Como esa pregunta casi la esperábamos, fue contestada inmediatamente sin preámbulos ni vacilaciones. Dijimos, más o menos: Tenemos el convencimiento pleno de que todo trabajo impuesto resulta antipedagógico y acarrea consecuencias muy graves para el futuro de los chicos: en primer lugar, por ese procedimiento se aburren y no aprenden nada; en segundo lugar, suscitamos su odio al estudio y a la escuela, matamos su iniciativa y agostamos desde muy temprano su enorme curiosidad exploradora.

Deberíamos tener presente que todos —mujeres y hombres— poseemos en mayor o menor grado un potencial creador; pero primero la obediencia que nos imponen en el hogar y más tarde en la escuela matan toda posibilidad de desarrollarlo convirtiéndonos en seres resignados y apáticos prestos a aceptar toda clase de humillaciones e injusticias.

Decimos no a los deberes porque son una tortura, lo más contrario a la frescura de los niños y lo más opuesto al desarrollo de su inteligencia. Por otra parte, observad y veréis con satisfacción que nuestros chavales

siempre tienen algo que hacer: unos se quedan en la escuela más tiempo del acordado; otros investigan o construyen algo por su cuenta fuera de las horas de clase; lo que nos dice con harta elocuencia que cuando se brinda a los chicos la posibilidad de ejercer libremente su iniciativa, cualquier aprendizaje resulta un juego y es realizado con verdadero goce.

Se pidieron aclaraciones y se discutió un poco, pero finalmente, la asamblea quedó satisfecha y nunca más se volvió a hablar de deberes.

Hubo otra pregunta, esta vez sobre el alcohol, si es verdad que era tan malo para los niños. Se dijo, como puede suponerse, que es nocivo, no sólo para los niños sino para todo el mundo; que como resultado de vivir en una cultura alcoholizada era muy difícil hacerlo comprender a las gentes y que, en efecto, para los jóvenes era mayormente perjudicial; pues, un vaso de vino, por ejemplo, que en el adulto apenas altera su comportamiento, para un niño es motivo de profundo trastorno. Hemos de tener en cuenta que además de pesar menos —lo que supone una densidad de impregnación mayor con la misma dosis— el chico está madurando y tanto sus células como la estructuración de su cerebro son más vulnerables. Todos los órganos quedan deteriorados en la persona que ingiere alcohol, y donde mayormente se pone de manifiesto es en el sistema nervioso, dado que es el que orienta nuestra personalidad y nuestra inteligencia y de ahí los trastornos de la conducta que todos hemos podido presenciar alguna vez. Y con ello terminó esta asamblea.

En circunstancias especiales de alguna necesidad económica, el Ateneo organizaba matinales en un cine de las cercanías, a las que eran invitados los vecinos del barrio. Tal sucedió por ejemplo, cuando quisimos cambiar el aparatito de cine por otro mayor y cuando nos vimos obligados a reforzar la biblioteca de la escuela, cada día más necesitada de obras informativas a medida que los muchachos abarcaban áreas nuevas.

Generalmente los chicos actuaban al comenzar el espectáculo, pero el plato fuerte de aquellos matinales —que se hacían casi siempre en domingo—

eran famosos cantantes de zarzuela y algunos artistas del cuplé. En esos festivales solía haber lleno y quedaba un estimulante beneficio, con el que se cubría el objetivo propuesto y se pagaba en ocasiones el alquiler del local. Por otra parte, aunque no tenían un carácter genuinamente educativo, ponían de manifiesto la solidaridad de los trabajadores y la de aquellos artistas de teatro que se brindaban gratis en su deseo de cooperar con las acciones culturales del pueblo.

En una de esas reuniones en las que nos juntábamos padres, hijos y amigos de la escuela, después de haber representado los chicos «El triunfo de la pandilla», el compañero A. Ll., maestro de una escuela de Santa Coloma, se acercó a nosotros para pedirnos una copia de la obrita, al objeto de representarla ellos. Como era un hombre simpático y conversador, de la crítica de la obra representada pasamos a la del trabajo escolar, y de pronto, como si se tratara de algo que venía reflexionando desde tiempo me dijo:

—He leído un artículo tuyo en la «Revista Blanca» que se intitula el «Maestro Rey» y me agradaría que habláramos un poco sobre ese tema.

—Bien, le dije, puedes iniciar tú mismo la conversación, si te parece.

—No creas que se trata de una polémica, interrumpió riendo, querría más bien algunas aclaraciones. Tú afirmas que la autoridad del maestro es la causa del malestar en la clase y cuanto perturba la función educativa. ¿Crees que es realmente posible orientar una escuela sin ápice de autoridad? Yo entiendo que hay que hacer la tarea escolar más agradable, que no hay que imponerse demasiado y que debemos respetar cuanto sea posible la inclinación de los alumnos, pero entiendo que si dejáramos que los chicos hicieran lo que les viene en gana, la enseñanza sería imposible.

—Amigo Antonio —le respondí— la clase tal como tú la concibes está formada de dos entidades opuestas: el maestro por un lado y los alumnos por el otro. Esa dualidad hará siempre imposible una educación libre

y funcional. Lo primero que debemos lograr si queremos laborar por una escuela de participación plena, es fundir esas dos partes —el que cree saber y los que han de aprender— en un solo grupo. Si el maestro no se funde con los chicos para crear un clima de cooperación en el que los muchachos asuman la iniciativa, la escuela no se liberará jamás.

—Bueno, añadió algo confundido: Si los alumnos llevan la iniciativa y el maestro es uno más, ¿cuál es nuestro papel en clase?

Aunque la mayor parte de los asistentes al acto ya se habían ido, al vernos enzarzados en una discusión, mis hermanos y otros jóvenes se fueron sentando en torno nuestro; lo que aproveché para decir: «Eso del papel del maestro te lo explicará mejor José, quien hace unos días hizo una exposición de ese importante asunto».

Invitado por Torres Tribó, había ido mi hermano a los Idealistas Prácticos de la calle de Santa Ana a disertar en una mesa redonda sobre el tema «Actitud del maestro en clase», en una especie de coloquio al que asistieron entre otros, si no recuerdo mal: Teruel, Cabra, Calopa el menor y Xena.

Me sería imposible recordar al pie de la letra lo que dijo José en aquella ocasión; pero como era un lema que nos había preocupado mucho y que ya habíamos llevado a la práctica, no es difícil reproducir en términos generales lo que se dijo a propósito de la función del maestro en una clase autogestionada.

Lo primero que el educador ha de hacer es dar plena confianza a los chicos para crear juntos un ambiente de ayuda mutua. El maestro no ha de querer dirigir ni influenciar; pero —no lo olvidemos— es un miembro más del grupo y tiene, por lo mismo, opción a criticar y a intervenir. AI principio los muchachos lo miran como un enemigo y luego como a un padre. Mientras subsisten estos fantasmas, el grupo no está construido. Han de llegar a considerarlo como a un igual, con la única diferencia de que por ser adulto sabe más que ellos. De eso están convencidos los chicos y es precisamente en virtud de esa imagen y por la costumbre

de obedecer que les impusieron en casa y en otras escuelas, que en su relación con el maestro esperan que sea él quien les oriente y les dé tarea.

Si el educador se deja convencer, todo está perdido y se vuelve a la escuela clásica del que manda y los que obedecen, en cuyo caso los chicos no tardan en darse cuenta de que son manipulados y el antagonismo de siempre se reinstaura. Ahora bien, como el maestro es miembro del grupo y el más interesado en que no se rompa la confianza, ha de contestar a los interrogantes de sus alumnos aunque sólo sea para decirles que son ellos quienes tienen que investigar y descubrir aquello que realmente les interesa. Lo importante es que en la respuesta del maestro no haya proposición ni mandato.

—Y si los alumnos no hallan cosa que hacer, ¿no acabará todo en un caos o en un batiburrillo de todos los diablos?

—Si los chicos no tuvieran curiosidad ni dinamismo —intervine yo— podría pensarse en esa posibilidad; pero todos los jóvenes tienen deseos de hacer y aprender cosas, y cuando se han convencido de que pueden moverse libremente y que su acción depende de su responsabilidad personal, nunca les faltan intereses y los temas se engarzan unos a otros como la vida misma en sus innúmeras complejidades y realizaciones. Entonces sí, en plena actividad con acciones elegidas por ellos, el maestro puede prestarles una ayuda, indicarles un camino de solución; aunque teniendo mucho cuidado de no ir más allá de lo que le han pedido; ya que empujarlos o darles una solución acabada, supone siempre disminuir a los chicos, que verán en él el ente que quiere sobresalir poniendo de relieve una superioridad que el grupo no acepta cuando le es impuesta. Es decir que ello implicaría una jerarquizaron y la muerte del grupo como entidad solidaria de trabajo.

Como podemos ver, amigo Antonio, el papel del maestro en la escuela de libre participación es muy delicado y requiere un dominio de nuestras inclinaciones y hábitos; porque, acostumbrados a dirigir, siempre estamos prestos a inmiscuirnos en todo y querer demostrar nuestras capacidades

o saberes. Cuando antes te referías a una educación lo más grata posible pero en la que el maestro orientara, no hacías sino remedar a muchas escuelas llamadas Nuevas, en las que se quiere lograr una enseñanza lo menos represiva posible —bien por medio del juego u otras técnicas— pero no por eso menos burocratizada. Con tales métodos, los castigos violentos de otrora se sustituyen por conceptos de deber y otras argucias psicológicas, pero los muchachos tienen que hacer aquello que les imponen, no lo que ellos han elegido.

Y a ese propósito hay otro aspecto que reclama nuestra atención. No sólo los chicos han de elegir —individual o colectivamente— sus temas, sino que han de gozar también de la libertad de no hacer nada si no sienten la necesidad. La verdad es que esa actitud de abulia nosotros no la conocemos, aunque sí la de los muchachos que no quieren seguir lo que eligieron ayer y prefieren otra actividad que de momento les atrae.

—Así, dijo Antonio, no se puede seguir ningún programa.

—Y ¿quién somos nosotros para imponer programas a nadie? Sólo el alumno o el equipo de jóvenes que se responsabiliza en una tarea, tiene atribuciones para trazarse una perspectiva de trabajo. Si a ninguno de nosotros nos complace que nos impongan una tarea por la que no sentimos atractivo, ¿por qué razón hemos de querer imponerla a los chicos?

Me gustaría recordarte asimismo, Antonio, que siendo tú defensor de la Escuela Racionalista deberías atenerte a la fuente; porque Francisco Ferrer —nuestro maestro— decía entre otras muchas cosas:

«La enseñanza racionalista puede y debe discutirlo todo, poniendo en primer lugar a los niños en la vía simple y directa de la investigación personal». En «Renovación de la Escuela»).

Hablando del programa de su Escuela Moderna, escribía: «Ni dogmas ni sistemas, moldes que reducen la vitalidad a medida que aumentan las exigencias de una sociedad transitoria que pretende ser definitiva; sino soluciones probadas por los hechos, teorías aceptadas por la razón, verdades confirmadas por la evidencia. He ahí lo que constituye nuestra enseñanza tendente a que cada cerebro sea el centro de una voluntad y a que las verdades brillen por sí mismas, penetren en todos los entendimientos y por sus aplicaciones prácticas beneficien a la humanidad sin exclusiones indignas ni exclusivismos repugnantes».

Esta era la visión global de aquel precursor de la escuela libre, que de haberlo dejado vivir, sin duda hubiera llegado a las prácticas de autogestión que nosotros estamos iniciando.

Como ya era muy tarde y la mayoría iban desfilando, el amigo Antonio se despidió de nosotros diciéndonos que la conversación le había interesado mucho y que esperaba volver a vernos en breve para proseguir hasta llegar a conclusiones de identificación alentadora.

NUESTRAS EXCURSIONES AL CAMPO

Nos parece pertinente recordar, la importancia que para nosotros tenían estas excursiones. En verdad que durante aquellos años —del 1930 al 1936 sobre todo— la afición por salir a la montaña o al mar había alcanzado porcentajes incalculables. ¿Fue efecto de un despertar cívico con el advenimiento de la República? ¿O del amor a la naturaleza que propagaron Ateneos y Sindicatos? Podríamos afirmar que ambos factores contribuyeron, pero lo realmente extraordinario fue que se mutaron radicalmente las costumbres. Coincidiendo con esa tendencia general, casi todas las fiestas —en el buen tiempo sobre todo— salíamos fuera con la mayoría de los chicos, padres y muchísimos simpatizantes de la escuela o del Ateneo.

En los primeros tiempos, nuestras conversaciones giraban en torno a las actividades escolares; pero a medida que nuestras excursiones tomaban

más volumen, los motivos de diálogo se multiplicaban en direcciones científicas y psicológicas las más diversas.

Es difícil captar la curiosidad de aquel momento en Barcelona para quienes no lo han vivido. El entusiasmo se desbordaba, la imaginación no hallaba límite y un sentimiento de generosidad colectiva nos impulsaba a las realizaciones más atrevidas.

Los chicos aprovechaban las salidas al campo para jugar y correr, al mismo tiempo que descubrían bellos panoramas y objetos de interés para el museo. Los adolescentes que nos acompañaban seguían atentos las conversaciones de los adultos y todos acabábamos participando en las críticas y proyecciones encaminadas a los reajustes sociales.

Por el funcionalismo estimulante de la escuela y por la simpatía que irradiaba el Ateneo, íbamos siendo más numerosos cada día y dando a nuestras giras un dinamismo de curiosidad desbordante.

Aquellas salidas al campo, que fueron iniciadas como un complemento a las tareas escolares y para reforzar la cooperación entre las familias, se iban convirtiendo en una especie de agora espoliqueante y en una grata esperanza. Cada semana nuestra excursión estaba más nutrida y se suscitaban en ella temas más vivos e interesantes. Lástima que la circunstancia histórica de aquel convulso treinta y seis rompiera tan brutalmente su continuidad, porque de haber proseguido el ritmo que tomaban hubiéramos cambiado el clima social de la barriada. En las últimas salidas, el Primero de Mayo de 1935, por ejemplo, éramos alrededor de mil personas reunidas por la convocatoria de la escuela.

Uno de esos días de mayo precisamente, el amigo y maestro Viñuales había venido a Barcelona, tras haber dejado la escuela nacional para trabajar en una escuela racionalista.

Dicho compañero, en una de esas giras nos propuso que tratáramos de la libertad, puesto que a juicio suyo se usaba y abusaba del concepto

sin analizar apenas su amplio contenido. Se extendió por ello en consideraciones y apoyándose en lo que nosotros hacíamos en las clases, dijo en síntesis, a propósito del criterio que tenían algunas personas sobre la libertad y que es el de hacer cada uno lo que le viene en gana, que eso era lo más opuesto a la verdadera libertad; porque si mi libertad acaba donde empieza la de los otros, únicamente podernos ser libres si respetamos la personalidad y los intereses legítimos de los demás; lo que exige el previo acuerdo y el compromiso formal de seguirlo. Ello significa, concluyó diciendo, que no puede haber libertad sin responsabilidad y sin apoyo mutuo.

La exposición de Viñuales suscitó muchas intervenciones y aclaraciones; aunque de manera tan respetuosa y saturada de curiosidad que era admirable el tono social que se iba configurando en nuestro entorno. Cierto que entre los hombres del Ateneo había muy pocos inclinados al liderismo; pero de cualquier modo resultaba muy alentador el diálogo sereno que se establecía entre todos, de manera particular en esas conversaciones en el campo.

La discusión se prolongó y hablamos de la antinomia libertad-agresividad que venía atormentándome desde hacía algún tiempo —desde el Movimiento fracasado de diciembre sobre todo—. Después de discurrir a ese propósito, llegamos al acuerdo —teórico al menos— de que libertad y violencia eran antagónicas. Es decir que, como demostraba el desenvolvimiento de nuestra escuela, donde la libertad activa predomina la agresividad se desvanecía, resultado que debería hacernos reflexionar si queríamos ser consecuentes con nosotros mismos.

Todo eso parece muy lógico —dijo el compañero Prades— pero a nosotros, a los trabajadores, se nos coarta la libertad para todo: para organizamos, para cultivarnos y muy especialmente, para tener unos medios adecuados de información. ¿Que podemos hacer frente a esa situación injusta y represiva?

Lo que estamos haciendo ahora, replicamos: Examinar la panorámica social, documentarnos y ponernos de acuerdo al objeto de poder acometer empresas más amplias y decisivas. Nadie puede negarte, Pedro, esa realidad que acabas de exponer y que ha sido denunciada por muchos hombres a través de generaciones; pero siempre que quisieron romper el cerco por la violencia resultaron estos dos fenómenos: que los que se rebelaron, si triunfaron se erigieron en dictadores y si fueron vencidos, los eliminó el poder imperante. Es fatal que así sea, dado que esos mecanismos son procesos inherentes a la agresividad.

Es indiscutible que quien posee los medios de comunicación tiene en sus manos un gran porcentaje de poder; pero si nosotros los trabajadores vamos desarrollando una labor educativa y podemos publicar ciertos órganos de difusión, por cuyo vehículo nos informamos todos, el conocimiento se puede ir generalizando hasta debilitar el poder y conseguir aquello que Proudhon vaticinaba: «Sustituir el gobierno por la recta administración de las cosas».

El diálogo se avivó con el tema, pues las conclusiones a las que íbamos llegando implicaban un cambio radical en las formas de enfrentarse con el problema social. Sólo la puesta de sol clausuró el debate, que ya no se reactivaría, ya que por la voluntad malévola del fascismo, nos veríamos obligados a sumergirnos en las aguas turbulentas de la guerra.

LAS CLASES NOCTURNAS

Antes ya de iniciar las conversaciones para instituir la escuela, manteníamos relaciones con algunos jóvenes de Sans y de Las Corts, y nos habíamos planteado la necesidad de organizar algo que facilitara la información de todos y que pudiera proporcionar a los adolescentes los elementos de expansión educativa que tan ávidamente deseaban. De ahí que en cuanto estuvo ultimada la reparación de la escuela y comenzamos las clases con los niños, abrimos las clases nocturnas —con carácter gratuito— de ocho a diez de la noche. En virtud de ese planteamiento previo, desde el primer instante tuvimos completa la matrícula, que no pudo rebasar los ochenta porque en la clase de los pequeños, por la exigüidad de las sillitas y la altura de las mesas, no podían sentarse ni trabajar los adolescentes.

Si el proyecto didáctico respecto a los niños nos había hecho pensar con hondura, dispuestos como estábamos a salir del camino trillado y de ofrecer a los chicos un clima de participación y libertad, la problemática de los adolescentes en aquella época de preocupación y de crisis nos hizo reflexionar más aún; de manera esencial, porque para esa proyección contábamos con menos experiencia. La juventud quería intervenir, afirmar su personalidad, aprehender el mundo de los adultos, y, algo más, transformarlo. ¿Cómo podíamos nosotros incidir en esa apretada perspectiva para ayudarles realmente?

Willian James, Dewey y Karchernsteiner se habían ocupado del tema teórica y prácticamente, el último con más intensidad; pero nunca desde esa perspectiva libertaria y de responsabilidad directa, autogestionaria, diríamos ahora. Después de darle muchas vueltas, entendimos que lo más apropiado a juicio nuestro sería seguir la ingenua experiencia de aquellas clases improvisadas del Grupo Cultural de Albalate, de manera que fueran los chicos mismos, a partir de sus preocupaciones inmediatas, los que dieran la pauta del hacer cotidiano.

Nos reunimos, pues, con todos los jóvenes inscritos y planteamos la necesidad de esbozar un esquema de lo que querían y de qué modo podríamos lograrlo.

Como era de prever, los jóvenes expusieron de manera sincrética sus deseos pero no aportaron iniciativas respecto a métodos ni sistema. Sin embargo, propusieron algunos temas que deseaban estudiar preferentemente: historia y valor del trabajo, dominio del lenguaje, deficiencias de la sociedad y manera de corregirlas, nociones de algunas ciencias e idiomas si ello era posible.

El tiempo de que podíamos disponer era limitado, ya que todos ellos trabajaban en talleres, fábricas u oficinas. Luego tendríamos que esforzarnos en aprovechar bien las clases sin fatigarles demasiado. Hicimos una muy breve exposición del método espontáneo que habíamos utilizado en nuestra experiencia del pueblo y se sintieron identificados con él por parecerles muy interesante.

En principio establecimos este plan de trabajo: de ocho a nueve —siempre aproximadamente— clase de cultura general, suscitando los temas ellos mismos y de acuerdo con sus intereses predominantes, y de nueve a diez, un abanico de actividades que irían desarrollándose según las posibilidades de cada momento: José María Francés, un compañero alemán amigo nuestro, enseñaría esperanto —bastante en boga entonces—, otro amigo de la Escuela Industrial enseñaría dibujo, y yo me comprometí a orientar un cursillo sobre el movimiento obrero a través de los últimos siglos, poniendo mayor énfasis en los sucesos más relevantes: Revolución francesa, Revolución soviética y sus consecuencias, el Sindicalismo a partir de la Primera Internacional, etc.

Dado que las muchachas y los muchachos inscritos oscilaban entre los quince y veintitantos años, y que unos habían cursado estudios de bachillerato o en escuelas de artes y oficios, mientras que otros apenas sabían leer y no estaban entrenados en las técnicas escolares, los más adelantados quedaron en una clase y el resto fueron a la otra. Aún así estos grupos resultaron muy heterogéneos, lo que era más una ventaja que un inconveniente, puesto que los más instruidos ayudaban a menudo a los que tenían dudas de cualquier índole que fuera.

Comenzaron las clases en un clima alegre y confiado, lo que facilitó de modo imponderable la espontaneidad en la expresión y provocó una lluvia de interrogantes ya desde sus inicios. Entre los muchos temas que se expusieron recuerdo algunos como estos:

—¿Por qué entre los padres y sus hijos hay tan poca comunicación y ella es casi siempre tensa?

—¿A qué se debe que las mujeres se hayan considerado a través de la historia menospreciadas siendo ellas las madres de los hombres?

—¿Por qué hay pobres y ricos en un mundo que se llama cristiano y en el que dicen que somos todos hermanos?

—¿Cuál es el origen del hombre, si eso de los Seis Mil años no es un cuento?

—¿Quiénes fueron los comuneros y por qué se levantaron contra el rey?

Es obvio acentuar que con ese ramillete de temas y la enjundia que cada uno llevaba implícita, la conversación y el análisis de los mismos ocuparan algunas sesiones y pusieran a veces al rojo vivo el clima de entusiasmo y de polémica que reinaba en la clase.

Pienso que puede ser curioso y aleccionador detallar ligeramente la dinámica que presidía nuestro trabajo. Una vez elegido el tema que interesaba examinar, se hablaba sobre el mismo, surgía un diálogo y cada uno aportaba lo que sabía opinando además sobre su valor y contenido, con cuyos datos se hacía la síntesis correspondiente. Esta síntesis se construía, si había tiempo, de modo colectivo. Es decir, a medida que una frase quedaba configurada con la participación de todos, se escribía en el encerado a la vez que hacíamos las correcciones ortográficas y semánticas oportunas. Cuando por falta de tiempo no podía hacerse de ese modo, un par de jóvenes, —chico y chica generalmente— se

encargaban de redactar el resumen, en cuyo caso, la clase del siguiente día comenzaba con su lectura, seguida del pertinente comentario y de los añadidos y objeciones que de él se desprendieran. Esa costumbre de corregir mancomunadamente los trabajos y de señalar los errores con ánimo de mejorar la redacción, iba siendo el instrumento más eficaz para limar diferencias y debilitar el amor propio que les habían insuflado en casa o en la escuela. Y en su aspecto social era este procedimiento el vehículo más idóneo para robustecer la atmósfera de simpatía ya iniciada. Era así como dábamos al perfeccionamiento del idioma la importancia que a nuestro juicio tiene como vehículo de intercomunicación por antonomasia.

Acerca del lenguaje se discutía a menudo, ora criticando las reglas gramaticales, ora combatiendo su doble o triple vertiente. Aunque una noche qué nos visitó un amigo maestro, lo relativo al idioma tomó cauces más amplios, derivándose especialmente la discusión hacia el método global y el valor intrínseco de la lectura.

La discusión se había iniciado sobre el valor del método global para el aprendizaje de la lectura, acerca del que nuestro amigo Rabascall, maestro, oponía algunas objeciones. Se trataba más de un diálogo didáctico y de aclaraciones técnicas sin otra trascendencia polémica; aunque al intervenir Isidro —naturalista estricto— la conversación cambió de tono. Porque, Isidro, ateniéndose a los principios rousonianos, de la vuelta a la naturaleza, no se limitaba a preferir éste o aquel método; negaba la necesidad de tal aprendizaje e incluso el valor objetivo de la lectura.

Como algunos de los oyentes se escandalizaran y el naturalista se empecinó en demostrar que la lectura y la escritura eran una aberración que venía corrompiendo a los hombres, tras una discusión algo vehemente y por lo mismo escasamente coordinada, yo expuse ciertas consideraciones al tema sobre el que estaba reflexionando precisamente aquellos días.

A propósito de la lectura —decía más o menos— existen hondas ambivalencias, como en casi todas las actividades sociales. El trabajo por ejemplo es indispensable, pero una de sus consecuencias, la explotación, es perniciosa; la organización de un poblado es imprescindible para la convivencia, la higiene, etc.; pero que un cacique u otra autoridad arbitraria imponga las reglas para la convivencia en el poblado es un grave defecto. Bien, pues algo semejante ocurre con la lectura y con los valores culturales en general.

El descubrimiento de signos que pudieran descifrarse luego, es una conquista del hombre muy antigua. Sin duda que a finales del Paleolítico ya se habían inventado figuras simbólicas que tenían un significado para ciertas personas. Amuletos, dibujos y las bellas pinturas rupestres del Magdaleniense y de otros períodos debieron significar mensajes para quienes podían interpretarlos. Y esa transmisión de sucesos o de intenciones, es uno de los factores que a juicio mío más ha contribuido en la configuración del hombre inteligente y comprensivo.

A partir de esos símbolos fueron creándose signos más sencillos y más fáciles de manipular, y en Mesopotamia, en Egipto y en otras civilizaciones de la misma época y posteriores, hallamos la escritura que pueden leer los iniciados y por la cual enterarnos de muchos aspectos del vivir, de la técnica y del desenvolvimiento social de aquella época. Sin aquellos escritos en arcilla o papiro, nada sabríamos o muy poco de nuestro pasado histórico y sin el auxilio de esos medios gráficos de expresión, nuestras intercomunicaciones actuales serían extremadamente limitadas.

La invención de la palabra escrita, que, naturalmente, se puede leer, es una de las conquistas más valiosas del hombre; pero como ocurre con tantos otros descubrimientos y conquistas, tenemos que objetar el hecho lamentable de que no haya estado nunca al servicio de todos. Ese arte, lo mismo que los campos, los rebaños y la tecnología, fue apropiado por unos pocos y puesto al servicio exclusivo de las minorías dirigentes. Durante miles de años por tanto, únicamente los detentadores del poder y del saber —reyes, sacerdotes y escribas— supieron leer y escribir, para servir a la casta privilegiada y mantener a los pueblos en la expoliación y la ignorancia.

A pesar de que era una injusticia, por la superioridad social que representaba ser un «letrado», solamente los hombres que sabían anotar datos y leer signos iniciaron la ciencia y el conocimiento de la fenoménica universal. Cuanto equivale a decir que sin el instrumento de la lectura, la evolución hubiera sido mucho más lenta. Pensemos por un momento en esta realidad; si unos pocos hombres, desviados por el orgullo que da el privilegio, pudieron descubrir, inventar y dejarnos algún testimonio de los aconteceres de su época, ¿qué podría haber logrado la especie si todos se hubieran beneficiado de esos instrumentos culturales y los hubieran desarrollado juntos en un forcejeo igualitario?

No sólo no fue así sino que las gentes del común continuaron iletradas durante milenios y tuvieron que padecer la opresión de quienes se presentaban ante ellos como sabios abrumándoles con frases esotéricas y exorcismos para sumirles en la superstición y en un mundo de horrorosos fantasmas. Este ejemplo, que por su evidencia histórica nadie puede controvertir, nos muestra de modo fehaciente la fase negativa del arte de escribir; pero, ¿radica el mal en la propia técnica o en el uso que ciertos poderes han hecho de ella? Sin el hacha de piedra el hombre no hubiera sobrevivido frente a otros animales más fuertes; aunque, al utilizarla contra un semejante y convertirse en un homicida, hizo un uso nefasto del arma. La dinamita, por ejemplo, sin cuya acción hubiera sido dificilísimo hacer túneles, arrancar canteras de piedra y cemento y trabajar en las minas, se transforma asimismo en algo nefasto cuando se emplea para la guerra. Y aún cuando las letras no hayan sido en sí mortíferas, han hecho en verdad mucho daño al ser utilizadas como arma al servicio de la injusticia y la discriminación entre los hombres.

Pero si el arte de leer y escribir ha sido causa de muchos antagonismos sociales, puede serlo también para eliminarlos y establecer al fin la equidad y el concierto entre los hombres. La evolución tecnológica y su expansión en el mundo obliga a los Estados a expandir el conocimiento entre los pueblos, lo que no puede hacerse sin el previo aprendizaje de la lectura. Si en Atenas brotó un emporio de conocimientos científicos, de aptitudes artísticas y de aspiraciones políticas tendentes a la emancipación de los hombres, fue porque la lectura se extendió y muchos ciudadanos podían

leer los textos de los escritores de aquel periodo. Y sin la proliferación de las universidades, el trasiego de estudiantes durante el final de la Edad Media y sobre todo durante el Renacimiento, no hubieran surgido la Revolución inglesa del siglo diecisiete ni la francesa del siglo dieciocho. Fueron revoluciones burguesas, de acuerdo; pero arrumbaron antiguas estructuras y dieron movilidad al marchamo anquilosado de la historia.

En nuestro tiempo la escuela se ha generalizado y la lectura se hace dominio de casi todos los habitantes de la Tierra. Cierto que, como hemos puesto de relieve en nuestros repetidos comentarios, la escuela burocratizada y autoritaria intenta matar la curiosidad de los niños y hacer de la letra un aparato de resignación cuando no fomento del odio; pero a pesar de la manipulación abusiva a que se somete la palabra escrita, quienes la poseen tienen a su disposición un instrumento formidable capaz de abrir puertas y horizontes tan vastos como maravillosos. Contra el encasillamiento de la escuela clásica que tortura y la acción deformadora del maestro al servicio del programa, el lector busca, llega a conocer el pensamiento y la experiencia de los hombres que investigan, critican y crean, y al analizar proyecciones y resultados, va configurando una personalidad curiosa y exploradora que ya no se dejará supeditar a dogmas absurdos ni convencionalismos tradicionales que lo discriminan y explotan.

Nos parece oportuno recordar lo que decía Esopo hace 24 siglos a propósito de la lengua: «La palabra es un instrumento valioso para el hombre y al mismo tiempo muy nocivo». Nadie ignora que la lengua sirve lo mismo para decir lo que sentimos como lo que no sentimos y que en nuestra sociedad en la que priva la autoridad y el miedo, tal vez son más las palabras que utilizamos bajo el cálculo y la hipocresía que las que emitimos sincera y espontáneamente. La culpa, no obstante, no puede echarse al idioma, como no puede culparse al fuego —que sacó al hombre de tantos avatares— de que un día los tiranos lo emplearan para quemar a Giordano Bruno.

En virtud de las constantes migraciones de los hombres y de sus cruces repetidos entre etnias de toda estirpe y latitud, cada uno de nosotros, de

no importa qué grupo cultural o geográfico, poseemos un capital genético semejante y unas aptitudes globales psicológicas parecidas, y, no obstante, la falta de cooperación entre los grupos nos inclina incesantemente a la rivalidad y al rechazo.

Ante estas limitaciones de tan funestos resultados, pensamos que la solución se encuentra en una acción de universalización consciente. Esto lo han visto muchas personas —Aknatón, los Cínicos, las religiones monoteístas, los inspiradores de los Derechos del Hombre, ciertos socialistas y el pensamiento libertario entre otros— que observaron cómo las fronteras y los cultos patrióticos fomentaban la guerra e impedían la solidaridad espontánea entre los pueblos. Pues bien, si la ignorancia es el obstáculo mayor a esa corriente de confraternización, lo primero que debemos incrementar es el vehículo que pueda ir eliminándola por la irradiación del conocimiento. Y a juicio mío nada hay tan eficaz como el dominio más amplio de la lectura, no precisamente en su mero aprendizaje, sino en el acrecentamiento del apetito de leer, que da a nuestra innata curiosidad campos ilimitados.

Si no veamos: ¿qué saben los analfabetos, de Epicuro, de Buda, de Roger Bacon, del padre Victoria de Groso, de Tolstoy, de Thoreau o de Kropotkine —por no citar otros— todos ellos partidarios de unas normas de respeto internacional o de la abolición pura y simple del obstáculo de las fronteras?

Cuando el conocimiento del hombre y de nuestro pasado azaroso nos haga ver a cada uno nuestra identidad y la semejanza que nos vincula pese a las diferencias que nos distinguen y nos dan personalidad, la universalización será un hecho irreversible que destruirá, por su propia función positiva, esas estructuras horribles de los ejércitos, de la agresividad inveterada, de la usurpación y de la violencia que todo lo perturba y enmaraña. No es suficiente saber leer, de acuerdo, pero sin la adquisición de ese conocimiento no es posible romper los esquemas rígidos que nos han impuesto ni llegar a la federación universal en la que todos nos sintamos libres y seguros porque la praxis del apoyo mutuo haya disuelto prerrogativas y ambiciones.

De esa comunicación brotará la cooperación, en cuyo clima autogestionario cada persona elaborará su plenitud por un quehacer múltiple y sugestivo en relación con los demás. Todo ello exige un proceso laborioso y racionalmente concatenado, es cierto; pero jamás se alcanzará si no va precedido del dominio generalizado de la lectura y del deseo consciente de aprender y de fundirse con los otros.

Expuestos estos conceptos más o menos filosóficos, que para mí son esenciales, veamos ahora el momento más oportuno para el aprendizaje de la lectura y lo que representa para los niños la alfabetización. La adquisición del arte de leer y escribir no es algo natural, como no lo es el hablar y el vestirse. Todos ellos son actos culturales que el hombre conquistó lenta y pacientemente a través de los tiempos; pero sin el lenguaje, el fuego, los vestidos y las herramientas no hubiera habido hombres. Los niños lobos y otros que crecieron alejados del comercio humano no aprendieron el lenguaje ni ninguna de las otras cosas propias del desenvolvimiento social, lo que nos prueba que no son actos naturales. Somos exactamente hombres por eso; porque hemos sabido emanciparnos de la naturaleza y crear una superestructura genuinamente humana. Cierto que no siempre sabemos comportarnos racional e inteligentemente; aunque ese aspecto es harina de otro costal que no vamos a introducir aquí.

Cuanto efectivamente nos interesa ahora es demostrar que los hombres somos entes con imaginación, susceptibles por tanto de utilizar energías y posibilidades naturales, aunque no sometiéndose a ciertas de sus leyes, sino creando otras inéditas. No nos conformamos con el calor del sol y cuando él falta encendemos el fuego o apretamos el conmutador eléctrico; no bastándonos el pelo para vivir en un clima frío, inventamos los vestidos, y como la conversación directa no podía recoger ni transmitir todas las experiencias y los intereses de los hombres, se crearon símbolos y se fue configurando la lengua escrita. Ella ha perfilado la historia, ha reseñado descubrimientos y ha dado al pensamiento un estímulo y unas prolongaciones casi infinitas.

Los niños que se benefician de un afecto gratificante, quieren asimilar los gestos y hábitos de su grupo. Y del mismo modo que el hijo aprende

el lenguaje hablando con su madre por ese interés subconsciente de adaptación, se apresta más tarde al aprendizaje de la lectura. El niño de cinco o seis años no puede valorar aún las dimensiones que la lectura le proporcionará; aunque sabe que sus padres y otras personas leen por placer o por enterarse de sucesos lejanos. Incuestionablemente que aprender a leer cuesta algún esfuerzo, como lavarse o peinarse; pero si su aprendizaje se efectúa apoyándose en el interés del pequeño y procurando que él participe con su iniciativa, la obligatoriedad desaparece y se convierte más en un juego que en un esfuerzo difícil y enojoso.

Se ha experimentado repetidamente —y nosotros también lo hemos constatado— que en razón de un proceso filogenético debido tal vez a que la maduración de entre 5 y 7 años se corresponde con el momento «histórico» de la invención de la lengua escrita —hace alrededor de 5.000 años— los chicos aprenden con mayor facilidad las técnicas de la lectura y la escritura en dicha edad.

Es bien sabido que cada sujeto tiene un ritmo propio de desarrollo psicosomático; aunque con el margen de dos años que acabamos de mencionar, ese es el momento en el que los niños adquieren el dominio de la lengua escrita con más facilidad y menos esfuerzo. Si aceptamos ese periodo madurativo como el más óptimo, tenemos que considerar dos aspectos de indiscutible importancia en esa perspectiva de la adecuada alfabetización: el momento y el modo.

En cuanto al momento, si está demostrado que entre cinco y siete años es el periodo más pertinente, habría que organizar la escolaridad de tal modo que pudieran aprender en ese lapso de tiempo, respetando el interés de cada chico y no presentando jamás ese aprendizaje como una imposición. Es verdad que un joven de doce a quince años aprenderá a leer y escribir si se lo propone y podrá llegar a realizarlo con soltura; pero necesitará un esfuerzo de voluntad sostenido y le costará tanto más cuanto más tarde inicie su aprendizaje. Este retraso no es lo más determinante, sin embargo, sino la vivencia del muchacho que no aprendió esa técnica en el mejor instante. Todos los jóvenes de ambos sexos que a los ocho o nueve años no leen con cierta facilidad, se sienten disminuidos por la

presión que el medio social ejerce y por la insatisfacción íntima que ello acarrea. Estado psicológico que les inclina a esconder su analfabetismo y les priva de la relación espontánea con los otros, por temor a que se note su deficiencia y caiga sobre ellos la censura. Y como todo sentimiento de inferioridad deja huella en el carácter, los chicos que han padecido ese hándicap tienen menos facilidad para establecer vínculos de confianza con sus vecinos de cualquier ambiente.

Del mismo modo que quien no domina el lenguaje hablado tiene dificultades para ensanchar su intercomunicación con los otros, quien desconoce el arte de leer y escribir se mueve fatalmente en un mundo más limitado. Y si la facilidad para los intercambios mentales irradia nuestra relación a esferas muy amplias, cuanto se oponga de algún modo a esa intercomunicación disminuye las posibilidades de contacto. De ahí podemos deducir que, aún cuando hay muchos egoísmos y timideces originados por desvíos psíquicos, el analfabeto, por inteligente que sea, ha de tropezar fatalmente con barreras que le impiden una intercomunicación holgada y una participación espontánea en la vida social.

El cómo —amigo Rabascali— tiene consecuencias más profundas y duraderas. Cuando la lectura y la escritura se adquieren con facilidad y sin conflicto, el goce de leer se va interiorizando agradablemente en el sujeto y el afán de descubrir en la lectura, a cada paso, cosas nuevas, estimula la curiosidad espontánea de los chicos de modo irreversible. En este caso de personal gratificación, el arte de la palabra escrita cumple jubilosamente su función y pone a cada ser en la vía de la información y del conocimiento que ha de conducirle a realizarse como hombre. No queremos caer en eufemismos ni afirmar de modo categórico que basta un idóneo aprendizaje para hacerse un hombre cabal; pero sí que en ese principio reside la vía que estimula la curiosidad irradiadora. Para configurar una personalidad racional, basamentada en el conocimiento, en el desarrollo constante de la imaginación y en una ética de consideración mutua, son necesarias situaciones múltiples y convergentes como estas: un clima de seguridad económica y de afecto, un grado de libertad conveniente y una responsabilidad cívica basada en la cooperación solidaria; pero lo

realmente insoslayable es que todo eso precisa de una alfabetización previa y de un cultivo permanente de la lectura y el estudio.

Si el adecuado aprendizaje de la lectura es tan determinante en la evolución psicológica ulterior, la imagen que nos ofrece el mundo nos dice de modo incontrovertible que ese aprendizaje se efectúa de modo inadecuado. Cuando al niño se le fuerza a que aprenda letras o sílabas que nada le dicen, acaba aprendiéndolas para evitar castigos y conseguir alguna gratificación; pero no pone en la tarea atención ni entusiasmo. Y si un aprendizaje de tanta trascendencia, base de todos los saberes científicos y humanos, se logra con disgusto, el individuo sentirá un rechazo a cuanto implique un estudio formal. «La letra con sangre entra» es un proverbio que define gráficamente la tortura secular que ha representado para la mayoría de los jóvenes ese penoso aprendizaje. ¿Por qué durante tantos siglos la disciplina y el tormento han tenido que ir unidos al aprendizaje de la letra escrita? Porque el arte de enseñar se burocratizó y creyéndose sus poseedores seres privilegiados, impusieron a los neófitos unas reglas de iniciación difíciles y dolorosas. Aprender a hablar por ejemplo, es mucho más difícil que llegar a grabar esas palabras con signos convencionales; pero el lenguaje lo aprende el niño con su madre en un intercambio cariñoso que lo estimula a imitar y a pronunciar cuanto ve y comprende; y todo eso lo hace mediante un juego espontáneo en el que no hay sanción ni obligación. Este fenómeno de adaptación al estatuto de los mayores está ahí, a la vista de todo el mundo, y sus óptimos resultados también; ¿por qué entonces no hemos sabido equiparar el aprendizaje de la lectura al del idioma? Por irreflexión.

A ninguno de nuestros párvulos, por ejemplo, se les obliga a escribir ni jamás se ha pensado en imponerles castigo ni sanción, y como participaban desde el principio, formando la frase que deseaban escribir —dibujando las letras primero y componiéndolas para imprimirlas a continuación— aprenden rápidamente a leer y escribir con el goce intenso que procura realizar algo en lo que va inmerso de algún modo nuestra iniciativa. Esa simple experiencia nuestra pone de relieve lo fácil que podría ser la adquisición de ese instrumento básico sobre el que ha

de ir edificándose el conocimiento y subsiguientemente la integración de la persona.

Sentiría haber caído en exageraciones —querido Isidro— lo que en último caso se debería únicamente a mi ignorancia; pero opino que ese factor de la alfabetización reclama mucha más atención de cuanto a menudo le damos; porque en mi humilde entender, de su extensión y adecuación dependerá en gran medida el porvenir de los hombres. Una alfabetización que alcance a todos los ciudadanos del planeta y que haya sido sencilla y gratificantemente adquirida, será la base de la universalización de los pueblos y el fundamento vivificante de la paz.

En la otra clase, como era lógico esperar, no se profundizaba tanto en los temas ni éstos brotaban con la misma espontaneidad y exuberancia, si bien no diferían demasiado en intencionalidad. Recuerdo que en una velada trataban de la familia y se enzarzaron con tanta vehemencia en su complejidad y detalles que tuvieron que seguir más de una semana con el mismo tema. El ritmo de trabajo y el temple del grupo eran más sosegados, pero sin duda por su juventud —puesto que la mayoría eran púberes— ponían más emoción y una muy sostenida responsabilidad en cuanto hacían.

De nuestros análisis respecto al resultado de las clases se desprendía que los jóvenes evolucionaban considerablemente en la expresión y que su sensibilidad se afinaba para la comprensión de cualquier problema; a la par que iban elaborando una personalidad imaginativa y ética vitalizada por el apoyo mutuo.

Hay algo que creemos necesario poner de manifiesto por lo que pueda tener de testimonio para valorar el funcionamiento de la escuela. Cuando después de cenar volvíamos para dar comienzo a las clases nocturnas, nos encontrábamos infaliblemente con la mitad o más de los chicos de las clases diurnas que seguían allí componiendo, trabajando la madera, el barro, jugando o proyectando alguna película, y tan absortos en sus particulares aficiones que más de una vez tuvimos que rogarles que

abandonaran el sitio para dar paso a los mayores. Efectivamente, aquella era su casa y habían tomado posesión de ella sin tener en cuenta el horario que teníamos establecido. Claro que al fin comprendían que su propiedad tenía que ser compartida y nos dejaban el campo libre.

Este hecho nos dice de manera incontrovertible que cuando el trabajo en la escuela es placentero, los chicos no tienen ninguna prisa en abandonarlo —al contrario de como sucede en las escuelas autoritarias, en donde los muchachos están siempre pendientes de la hora de la salida.

Y es que por las noches sucedía tres cuartos de lo mismo. A las diez debíamos terminar las clases porque era necesario descansar, y en más de una ocasión contestar la correspondencia o leer algún comunicado. Los jóvenes trabajaban y necesitaban descansar asimismo; pero era igual. Ninguna velada podíamos salir antes de las diez y media y era corriente que siguiéramos conversando con algún grupito en la calle o en la plaza del Centro hasta las once o más.

Incuestionablemente que el entusiasmo era común y que la diferencia de edad tampoco era mucha entre ellos y nosotros. Precisamente por esa circunstancia había simbiosis de aspiraciones e intereses, gustábamos de discurrir por idénticos cauces y ahondábamos en los mismo problemas de liberación social.

En los momentos serenos de reflexiva proyección veíamos la escuela como forja de situaciones nuevas; porque si en efecto las clases de los niños, en función de su dinamismo ascendente, iban preparándolos para una convivencia de solidaridad satisfactoria, las de los mayores estructuraban una personalidad juvenil remozadora.

La escuela, el Ateneo y nuestra barriada inclusive, representaban una íntima parcela en el conglomerado del país, pero como esa labor se realizaba en otras barriadas y en otras poblaciones, el resultado hubiera sido realmente fecundo si la guadaña de la guerra no hubiera truncado en flor nuestras esperanzas.

Porque cuando más regocijados estábamos en nuestra labor y los jóvenes se introducían en los dinamismos de las concurrencias sociales, oscuros nubarrones se cernieron amenazantes sobre el país entero. Ya habíamos acordado iniciar un curso sobre la problemática sexual, otro de catalán y un tercero de análisis sobre una alternativa en líneas generales para una revolución anarcosindicalista cuando se anunció el pronunciamiento militar del 18 de Julio en África que rompió brutalmente la continuación de nuestra escuela. Así: por un imperativo ajeno a nuestros afanes más queridos.

Hubiéramos podido continuar las clases algún tiempo; pero estábamos unidos al pueblo y solidarizados con sus vivencias. De ahí que mis hermanos, después de haber luchado en la calle se fueran al frente con los primeros grupos que salieron hacia Aragón. Yo fui hacia lugares de responsabilidad para los que no estaba suficientemente entrenado, pero las exigencias a que nos había abocado el levantamiento nos obligaban con insoslayable consecuencia. La vorágine nos arrastró; aunque hoy la esperanza vuelve a florecer en nosotros, y ante la ola de violencias que azota nuestro mundo por los cuatro costados, tenemos el convencimiento —más firme que nunca— que sólo la educación puede salvar al hombre de la barbarie y del crimen. Una educación que sea susceptible de liberar a los jóvenes y a la sociedad toda de ancestrales condicionamientos para lanzarlos, por la dinámica de la autogestión, al federalismo mejor concertado y solidario.

AUTOGESTIÓN PEDAGÓGICA, PREPARACIÓN A LA AUTOGESTIÓN SOCIAL

GENERALIDADES SOBRE LA AUTOGESTIÓN

Viendo el panorama que persiste en el mundo, a más de cuarenta años después de nuestra escuela de Vallespir nos parece oportuno analizar aquella experiencia y actualizarla de acuerdo con los conocimientos psicopedagógicos de hoy; ya que si pretendemos reforzar la dinámica de una educación autogestionaria tenemos que apoyarnos en las constantes liberadoras del hombre y en su exigencia de cooperación inminente. Convencidos de que el hombre es el producto de la cooperación, lo estamos asimismo de que únicamente por la dinámica de una solidaridad consciente puede la sociedad emanciparse de las presiones e injusticias que la agresividad autoritaria ha ido imponiéndole. Y claro, si la autogestión que unifica a los hombres por una praxis de igualdad es el cauce susceptible de liberarnos, es la escuela el lugar privilegiado para hacer su experiencia.

La idea de autogestión la encontramos ya en Proudhon, Marx, Bakunine, Kropotkine y otros precursores del socialismo hasta la Primera Internacional que con su lema «La emancipación de los trabajadores ha de ser obra de los trabajadores mismos» pone de manifiesto la necesidad sentida por las clases oprimidas de autogestionar sus luchas para sacudirse el yugo de la explotación y del poder. No obstante, han sido necesarios el progreso de la ciencia psicológica, la experiencia del colectivismo español de 1936 al 39, la yugoslava y los hechos del Mayo francés para que la autogestión llegara a ser el tema más discutido de nuestros días y slogan de aquellos grupos políticos y sindicales que para asegurar una clientela se autodenominan autogestionarios aunque prevalezca en su seno el orden jerarquizado y burocrático que dicen combatir. De ahí pues, el gran confusionismo que se ha ido trenzando en estos últimos años alrededor de dicho concepto.

Sin embargo, nada hay tan sencillo como la autogestión; porque no es una invención artificial salida de la mente de ningún teórico, sino la expresión de algo tan viejo como el hombre mismo, puesto que está enraizado en su Yo más profundo; en ese anhelo de libertad que viene manifestándose a lo largo de su historia y del que son testimonio elocuente por un lado las innombrables luchas que los oprimidos de todos los tiempos han sostenido para hacer frente a las clases opresoras, y por

otro la búsqueda incesante de estructuras ideales que fueran susceptibles de garantizar sus conquistas; magras conquistas es verdad —y eso debería hacernos reflexionar muy profundamente— si hacemos la comparación entre los miles y miles de vidas humanas que el hombre ha sacrificado en holocausto a la libertad y esa misma libertad que no es más que una esperanza todavía, muy aleatoria por cierto mientras no logremos iniciar nuestra andadura por los únicos caminos que pueden convertirla en realidad: los de la autogestión solidaria.

Volviendo la mirada a nuestros orígenes constatamos que el hombre de la Prehistoria practicaba la autogestión cuando hubo de organizarse para la caza de grandes animales. La practicaron y todavía la practican algunos pueblos viviendo de la caza —como los pigmeos— y de la pesca colectiva para la que usan grandes redes que exigen el concurso de al menos cien individuos. La practican a través de sus asambleas algunas tribus amazónicas y de África, los indios sioux de América del Norte, los Hoppi y otros pueblos a los que llamamos primitivos. Hay también autogestión en la democracia directa por la que se regían las comunidades germanas —según nos explica Tácito en sus Germanías—, los artesanos de las Ciudades Libres y los habitantes de las Comunas Aldeanas en la Edad Media; la practicaron para su defensa las Germanías de Valencia, los Comuneros de Castilla y los Comuneros de París. Fueron ejemplos de autogestión asimismo los primeros soviets rusos y ese es el régimen por el que se autogobiernan los kibbutz de Israel y el que practican los trabajadores anarcosindicalistas en el seno de sus organizaciones. La lista se haría interminable si pretendiéramos hacer un relato exhaustivo de esta dimensión histórica; pero es otro nuestro propósito y a él hemos de ceñirnos en cuanto nos sea posible.

Es verdad que todas las adquisiciones culturales obedecen a un proceso concatenado de evolución del pensamiento, y que la Autogestión, no sólo no escapa a esa regla sino que es, más que cualquier otra conquista humana, trasunto de cambios profundos en la mentalidad de los hombres y proa que apunta hacia horizontes de transformación liberadora, y de ahí el que un estudio antropológico más profundo del tema adquiera a nuestros ojos verdadera importancia. Ello, no obstante, considero

que para situarnos en la perspectiva pedagógica que es objeto de esta Segunda Parte, bastará hacer el esbozo de un periodo más reciente de dicho proceso. Partiremos, pues, del siglo XVIII o, más concretamente, de la Revolución Francesa, cuya repercusión fue de tal amplitud en el mundo, que dio lugar a la aparición de las llamadas democracias y con ello marca un hito en el proceso sociopolítico de las naciones.

Revolución Francesa y Democracia Parlamentaria

Ni que decir tiene que las ideas que filósofos y economistas habían ido esparciendo desde comienzos de siglo harían su efecto, incuestionablemente:

—Con Locke, que descarta la teoría de las ideas innatas y sitúa la fuente de nuestro conocimiento en la experiencia del individuo mediante las sensaciones y la reflexión.

—Con Rousseau y su «Contrato Social» del que se inspirarán muchos revolucionarios en sus concepciones de política centralista.

—Con Goethe afirmando solemnemente que «el hombre no es apto para mandar ni para ser mandado».

—Y con los enciclopedistas sobre todo, que someten a crítica los errores históricos y las injusticias de su tiempo dando a conocer a amplios sectores de la población el progreso de la ciencia y del pensamiento en sus múltiples áreas. Así, la conciencia del hombre adquiere una nueva dimensión y ello, unido a la existencia de instituciones políticas que la burguesía consideraba caducas, fueron los elementos de base que precipitaron la Revolución Francesa.

Con ello se produce la primera gran experiencia autogestionaria que la historia ha conocido. Porque si bien es cierto que este gran movimiento de multitudes desembocó finalmente en una democracia parlamentaria

y el Poder no fue suprimido sino que .pasó de manos del feudalismo a manos de la burquesía capitalista, el impacto de la Comuna repercutió muy singularmente en el mundo y sigue estando vivo en el ánimo de muchos trabajadores que ven reflejada en su función la seguridad de que otro tipo de democracia es posible: la democracia directa. Y en ella se han inspirado otros movimientos revolucionarios surgidos posteriormente: como los primeros soviets rusos a partir de 1905 y las colectividades españolas del 36 en las que la Confederación Nacional del Trabajo —de tendencia anarcosindicalista— tuvo la parte más activa en esta realización; la primera que ha sido llevada a un nivel económico y humano de tanta amplitud. Alguien ha dicho que la colectivización española, sobre todo en Aragón donde se vivieron veinte meses de comunismo libertario, acabó lo que la Comuna de París no había podido llevar a término.

Desgraciadamente, hasta aquí todo han sido experiencias efímeras que se han venido abajo más o menos rápidamente. No podernos hacer ahora un estudio minucioso que nos permita desmenuzar las causas de este fenómeno, ya que ello exigiría mucho tiempo y espacio; pero sí podemos señalar que cuando un intento de revolución se produce en un ámbito de rivalidades políticas y de grandes divisiones entre los grupos, solapadamente un nuevo poder se introduce que frena las posibilidades de defensa del elemento revolucionario y que trata de restablecer, aunque con otro nombre, el viejo poder abolido.

En las asambleas republicanas de la Revolución Francesa, la misma burguesía que luchó al lado de las clases oprimidas contra la aristocracia, es la que crea la escisión en el seno mismo de la Asamblea porque su aspiración era dominar y no puede consentir que las reivindicaciones vayan más allá de lo que ella había previsto. Y de esta división en el seno de la Asamblea entre los representantes del pueblo y los de la burguesía, los primeros caen en la tentación de elegir como representante máximo de sus intereses a Robespierre, que pronto se atribuye todos los poderes y se erige en defensor supremo de la nación. Habiendo arrancado a la Asamblea unas cuantas reformas y aún éstas no de su propia iniciativa sino bajo la presión de los «sans culottes» y del grupo de los «enrages», consigue una amplia adhesión popular, lo que le permite, con todos los

resortes en la mano, volverse contra los mismos que le habían elegido y aniquilar su movimiento, introduciendo en el país un nuevo proceso burocrático.

El caso es que ni la Revolución Francesa ni las naciones que se han inspirado en ella introduciendo la democracia parlamentaria, pudieron establecer jamás la verdadera autogestión política. La historia nos demuestra lo contrario: que las democracias parlamentarias han dado paso a la burocracia —industrial, fascista o comunista, según los países— y que esto es así porque lleva en su propia esencia el morbo del elitismo, segregador y corruptor al mismo tiempo.

No podemos negar que la Democracia Política representa un paso al establecer ciertas libertades —de prensa, de información, de asociación— que permiten expandir las ideas revolucionarias y la defensa de los trabajadores a través de sus sindicatos, y de ese modo el aceleramiento del proceso hacia la autogestión social; pero existe el peligro burocrático como hemos visto y no saldremos del tormento de Sísifo si no logramos desarrollar dentro de esos mismos Estados Democráticos un movimiento autogestionario capaz de reivindicar, no tan sólo la abolición de los mecanismos de explotación tradicional sino la abolición de la burguesía misma. Se trata por tanto, de modificar a fondo las relaciones sociales y ello sólo puede hacerse por el vehículo de una educación auténtica.

El psicoanálisis, revolución del siglo XIX

Decíamos al empezar que el siglo XVIII, con la Revolución Francesa marca un hito en el proceso histórico de la autogestión al dar nacimiento a las democracias políticas y ver modificadas las relaciones a nivel de gran grupo que es la nación. Pero la autogestión social como ya hemos visto, no puede establecerse desde arriba, por decreto, sino que ha de emanar de abajo, a partir de los pequeños y medianos grupos en donde se van formando individuos autónomos y responsables, capaces de autogestionar la sociedad en cooperación con los demás individuos y grupos. Ahora bien, para comprenderlo así y situarnos con seguridad en esta perspectiva

pedagógica necesitábamos conocer mejor al hombre, y para ello nos faltaba el instrumento. Es Freud, a finales del siglo pasado, quien viene a dárnoslo con el psicoanálisis, que es, podemos decir, una nueva forma de autogestión, la Autogestión Terapéutica. El siglo XIX, pues, marca otro hito —de enorme trascendencia psicológica y sociológica— puesto que va a modificar las relaciones a nivel de pequeños grupos abriendo cauces inéditos a la tarea educadora.

Hasta ese momento, casi todo el mundo había considerado correcto el que los grupos —políticos u otros— estuvieran organizados bajo un esquema jerarquizado por el que sus miembros quedaban divididos siempre: en líderes que dan órdenes y en súbditos bien disciplinados que obedecen. Pero cuando Freud, después de reflexiones y experiencias repetidas —aunque ello lo hiciera desde una óptica puramente terapéutica— comprende que las fuerzas liberadoras del hombre sólo se manifiestan en un clima de confianza, sienta las bases de una relación humana auténtica que dará nuevo impulso a los grupos en una perspectiva totalmente inédita.

El psicoanálisis constituye, sin lugar a dudas, una Revolución tan importante como la Revolución Francesa.

Su novedad consiste en que crea un nuevo tipo de relación en el seno del minigrupo. Este se compone de dos personas que se encuentran cara a cara: una que habla, otra que escucha, aunque la primera ha de sentirse libre para hablar o no según le plazca. El valor de este diálogo estriba en que, así como estando solo le es imposible al enfermo aprehender la realidad porque se halla desbordado por sus fantasmas, al ver ante él un interlocutor válido, se atreve a expresar sus sentimientos; ya que se siente aceptado, sin amenazas de ninguna especie, y al abrirse va formulándose sus propios problemas al mismo tiempo que busca soluciones para ellos. Lo extraordinario y que hizo meditar a muchas personas preocupadas y sensibles, fue el que por ese método de libertad se lograra crear el clima de sinceridad y confianza capaz de curar a muchos enfermos. Ello venía a demostrar de modo fehaciente que la represión y el mandato son contrarios a la salud del individuo. Pero se llegó aún más lejos: por medio

del psicoanálisis se pudo comprobar que casi todas las neurosis provenían de imposiciones o de hondas frustraciones sufridas por el sujeto durante la infancia, lo que abría graneles perspectivas en el sendero liberador del hombre; ya que si la opresión genera enfermedad y la comunicación libre podía sanar al individuo, estaba claro que en la libertad residen nuestro equilibrio personal y la armonía colectiva.

Es incuestionable que el psicoanálisis ha socavado los cimientos del sistema jerarquizado y autoritario que viene prevaleciendo desde siglos en nuestras relaciones. Dejemos aparte ciertas fantasías de Freud. No vamos a criticar aquí sus opiniones sobre el fenómeno transferencial, ni su teoría de las interpretaciones de los sueños ni la desmedida amplitud que dio al concepto del inconsciente. Lo más importante, después de señalar que el modelo terapéutico que nos ofrece serviría, con ligeras variantes, para modificar las relaciones en otros muchos campos de la vida social, es que al dar opción al enfermo para expresarse con libertad crea el principio básico de la autogestión; ya que el médico pierde su autoridad tradicional, abandona la actitud del brujo aureolado de un poder mágico, se dispone a escuchar al enfermo para hacerle sentir que es un igual, un amigo.

La experiencia psicoanalítica se funda, pues, en que, tanto si son dos personas las que intervienen en el diálogo como si son veinte, lo fundamental estará siempre en que se deja hablar al otro, no habiendo ningún acto de presión al objeto de que pueda expresarse libremente, y tratando de no dirigir su discurso ni abiertamente ni de forma camuflada.

Tenía defectos, claro está, como todo método que se inicia; aunque a este propósito deberíamos tener en cuenta la época en que vivió Freud y sus rígidos condicionamientos como hijo de familia acomodada y como judío ortodoxo que fue en su juventud. Por otro lado, nunca pudo organizar un equipo de trabajo capaz de colaborar para dar al psicoanálisis mayor rigor científico, de lo que él se lamentó repetidas veces.

Pese al surco que Freud abrió en el conocimiento del hombre, no supo ampliar el sentido de libertad de su terapia hacia campos de mayor amplitud sociológica, Subordinado a su ambiente burgués, desconfió de la bondad natural del hombre y abogó por una sociedad organizada con cierta disciplina, creyendo que hay en la especie un cierto instinto agresivo poco menos que irreductible. Así, cuando escribe «los hombres no son criaturas dulces y amables que aman el amor...». «Como parte de su dotación instintiva hay que reconocer una fuerte dosis de deseo de agresión», refuerza la doctrina del pecado original y las nefastas teorías de C. Lorenz cuya única misión es justificar el principio de autoridad.

Sin embargo, el hombre no es un ser fatalmente sometido a sus instintos; porque si hay ejemplos de que por la educación auténtica y la reflexión puede inhibir impulsos ancestrales y orientar la vida hacia la solidaridad humana, esos hechos comprobados nos dicen de modo fehaciente que es posible una formación ética y con ella la superación de nuestro instinto animal.

Muchas modificaciones ha sufrido la teoría psicoanalítica: Bluler, Jung y Adler se separaron pronto de Freud. Posteriormente, diversas escuelas han ido surgiendo y aunque todas han contribuido de algún modo a desbrozar el camino, la revolución del psicoanálisis después de Freud ha afectado no tanto al desarrollo de su teoría como al modelo psicosociológico, en el que han sido los cambios bastantes sustanciales. En este sentido son Cari Rogers y J. L. Moreno quienes propiciaron los mayores avances modificando algunos aspectos de la teoría freudiana y abriendo nuevos cauces a la comunicación y al diálogo.

Técnica del «no directivismo»

Cari Rogers, dándose cuenta en presencia de sus enfermos de que las fuerzas que los hacían progresar hacia su curación residían en lo más íntimo de ellos mismos, comprendió que la actitud del psicoanalista era el factor más determinante para poner en movimiento esas fuerzas. A partir de ese momento decide: renunciar al espectáculo del sofá y a

la actitud silenciosa. El silencio —piensa Rogers— además de resultar embarazoso en extremo, puede ser interpretado por el cliente como un gesto de censura o de rechazo. De ahí que se decida por hablar; pero hablar no para preguntar, aconsejar o criticar ni mucho menos para hacer interpretaciones. Estas, en opinión de Rogers, son siempre subjetivas y se prestan a errores graves.

Su técnica consiste, pues, en repetir las palabras del cliente de manera que, al hacerlo, los sentimientos del enfermo queden reformulados como una repetición, para que, a manera de espejo, sea devuelta la imagen de la palabra dicha y ésta de manera más explícita si cabe para que el enfermo pueda descubrir por sí mismo el replanteamiento lógico de sus problemas.

En este diálogo constructivo, Rogers nunca se anticipa a su interlocutor, sino que lo escucha visiblemente interesado y exteriorizando su simpatía con gesto cordial y benevolente. De ese modo, el enfermo, al sentirse aceptado, va revalorizándose a sus propios ojos, adquiriendo confianza en sí mismo y avanzando, paulatinamente pero seguro y por su propio esfuerzo, en esa difícil tarea de reestructurar su personalidad. Es decir: por el impacto que le causa el sentirse aceptado y comprendido, logra desechar el sentimiento de culpa y el menosprecio en que se tenía a sí mismo para colocar en su lugar una imagen edificante y grata. Al mismo tiempo, va despojándose de la abulia que lo paralizaba y da paso a los estímulos dinamizadores de una voluntad consciente.

Rogers, sin embargo, con su técnica de humanización profunda, nos ha demostrado fundamentalmente dos cosas: que las perturbaciones del individuo —y por tanto las de los grupos— son ocasionadas por una falta de comunicación auténtica y que sólo por corrientes de simpatía se pueden romper los bloqueos y las rigideces para abrir paso al diálogo y poder proyectar mancomunadamente situaciones nuevas más acordes con las auténticas aspiraciones del hombre.

Los resultados obtenidos con su actitud no directiva y de aceptación ante el cliente —resultados espectaculares a veces— le hicieron reflexionar sobre su utilidad si fuéramos capaces de adoptarla en la escuela, en la familia y —por qué no— en todas nuestras relaciones. Por de pronto sus ensayos en el área educacional le dieron ya crecientes resultados, y en cuanto a mi experiencia respecta he de reconocer que gracias a esa actitud no directiva que adoptamos en nuestra escuela —aún antes de conocer las teorías de Rogers— el comportamiento de nuestros chicos no pudo ser más elocuente y esperanzados

La actitud no directiva, en la que va implícito el respeto a la libertad de los individuos dentro del grupo, da paso a la autogestión, cuyo valor en su doble aspecto psicológico y social se pone bien de manifiesto si reflexionamos que nada nos enoja y oprime tanto como el sentirnos desconsiderados o engañados, ni nada nos alegra y satisface más que el sabernos aceptados y amados. Ahora bien: ¿sabemos apreciar en toda su magnitud el valor del cambio que se produciría en nuestras relaciones si cada uno de nosotros supiera adoptar esa actitud de respeto y consideración hacia el otro? No siempre es fácil; pero ya que un hombre —Cari Rogers— continuando la obra empezada por Freud ha sabido ahondar en los entresijos de la persona humana y darnos la prueba irrefutable de que es en las corrientes de libertad y simpatía donde residen los estímulos que han de emanciparnos de las fuerzas agresivas y autoritarias, sepamos aprovechar lo que esa experiencia nos brinda y hagamos nosotros también el aprendizaje de un nuevo comportamiento.

Dinámica de grupo

La dinámica de grupo nace de la confluencia de dos corrientes: una terapéutica, otra socio-experimental. Es decir: mientras J. L. Moreno descubría el valor catártico del arte dramático por haber conocido una pareja de actores cuyas relaciones íntimas se vieron mejoradas gracias a las acciones violentas que habían representado en el teatro y saca provecho de esta constatación dando a luz el psicodrama, Kurt Lewin por otro lado, ponía la dinámica de grupo en el centro de la psicología social.

Nacido en 1898, Moreno había hecho ensayos de terapia por medio del teatro en 1918, tras haberse ocupado durante la Guerra Mundial y la posguerra en la readaptación social de prostitutas y otras gentes marginadas. Ahora bien, dándose cuenta de que el individuo es un lugar de relaciones múltiples y que dentro de esas relaciones todo su problema está en defender y conservar su identidad personal y a ser posible desarrollarla, surge en Moreno la idea del sociodrama, que es una ampliación del psicodrama y en el que el paciente es invitado a distribuir entre los miembros del equipo médico, incluyéndose él, por supuesto, los roles que cada uno habrá de desempeñar en una representación escénica donde se reconstruye la situación vivida obsesivamente por el enfermo en su vida real. Ello permite al enfermo proyectarse al exterior, libremente, sin miedos y de ahí que Moreno sin importarle mucho el valor artístico de la representación, cifra su importancia en la posibilidad que ella ofrece al enfermo de exteriorizar sus fantasmas.

Paralelamente a estas innovaciones, Moreno prosigue sus investigaciones sociométricas, y hacia 1930 introduce el sociograma, que consiste en la representación gráfica de las relaciones en el interior del grupo. Así, pues, la sociometría de Moreno coincide con la dinámica de los grupos de Lewin en un aspecto: en que su preocupación es la de inferir en el grupo al objeto de transformarlo. Pero hay diferencias; pues mientras la sociometría trata esencialmente de medir las relaciones sociales que se establecen en el interior del grupo y de controlar las modificaciones que en él se introduzcan, la dinámica de grupo se propone que los individuos adquieran conciencia de esos cambios y que traspasando el marco terapéutico— «expresión libre», «proyección de fantasmas», etc.,—llegue a estructurarse en grupo para lograr alcanzar un objetivo bien concreto.

Dinámica de Grupo y Autogestión Pedagógica

Vemos, pues, que entre Moreno y Lewin hay cierta coincidencia. No obstante, podemos decir que es Lewin el fundador de la dinámica de grupo propiamente dicha. La idea le vino de una investigación que hacía sobre psicología aplicada a propósito de modificar el comportamiento alimentario de las amas de casa durante la guerra de 1939-1945. Habiendo

comprobado que para modificar las ideas y el comportamiento social de las gentes cierto método de discusión y de decisión en grupo ofrecían muchas más ventajas que las conferencias y la enseñanza individualizada, Lewin quiere averiguar las causas, y no ve otro camino que el de constituir grupos y formar parte de los mismos para comprender la dinámica que en su interior se desarrolla. Les llamará «grupos de laboratorio» o «grupos de diagnóstico», donde los participantes, centrados sobre ellos mismos y sobre el grupo, aprenden a conceptualizar los procesos de los que son a un mismo tiempo actores y testigos.

Pronto los grupos de diagnóstico proliferarían en las universidades y en la industria para trascender estos ámbitos y penetrar en las más variadas esferas: salud pública, higiene mental, medicina, organización del trabajo, administración pública, empresas, etc. No ha de sorprendernos que tanto en América como luego en Inglaterra y más tarde en Francia, fuera primero la industria la que se aprovechara del invento para modificar el comportamiento de los trabajadores de cara a un mayor rendimiento y el de los consumidores para orientar e intensificar el consumo, etcétera.

Para comprender cómo fue posible este descubrimiento hemos de tener presente que tanto los ideales democráticos del siglo XVIII como la corriente psicoanalítica habían calado muy hondo en los investigadores americanos y nos parece muy significativo a este respecto el que fueran ellos y no los dirigentes políticos ni los psicoanalistas los que se anticipasen al estudio de los «grupos de diagnóstico». Así, como punto de partida se crearon varios centros de investigación social: el «Research Center for Group Dynamics» fundado por K. Lewin, el «Institute for Social Recherch» —resultado de la fusión del grupo precedente con el «Ann Arbor»—, el «National Training Laboratory In Group Development» con K. Lewin, R. Lipitt, K. Benne y L. Bradford, el «Tavistock Institute» en Inglaterra, etc. La misión de estos grupos era estudiar cómo se mueven los diferentes grupos dentro de nuestra sociedad y cómo se podría modificar su conducta en determinadas situaciones.

Es en Bethel (Maine), donde los universitarios hacen la primera experiencia de «Training Group» (grupo de formación), en 1947 y por

iniciativa del National Training Laboratory; ejemplo que fue secundado por muchos colegios y universidades de Estados Unidos. En Inglaterra, el Tavistock Institute of Human Relations se entrega a la misma tarea. En Francia, donde la Universidad se mantuvo a la expectativa durante mucho tiempo, los universitarios que se hallaban interesados en este tipo de investigación tenían que valerse de algunas asociaciones privadas como la A.R.I.P. —Asociación para la búsqueda y la intervención psicológica—, bajo cuyos auspicios llegó a publicarse un trabajo colectivo intitulado «Pedagogie et Psychologie».

«Training Group» y la autogestión en la escuela

En primer lugar vamos a sintetizar las características esenciales de estos grupos —de formación o de diagnóstico— de los que Bradfard, Nallinson, Blake, Coffee, Gibb y Shepard, en 1955, hacen la primera recopilación teórica:

- Ha de estar formado por gentes dispares, sin conexión alguna entre ellas en la vida real, es decir, que no se conozcan unas a otras, puesto que de esta condición depende en gran parte el éxito del grupo en alcanzar sus objetivos.

- La actitud del monitor se halla determinada en parte por la misma situación del grupo; pues como su rol difiere totalmente del de un profesor al no estar imbricado en un contexto escolar o universitario corrientes, puede participar en las discusiones como cualquier miembro del grupo y aportar incluso sus conocimientos, o puede también adoptar una actitud hasta cierto punto no directiva limitándose a hacer los análisis de los procesos del grupo y dejando que sea éste quien elija libremente sus actividades.

- Dado su carácter artificial se considera conveniente que el número de participantes sea como máximo de quince.

¿No nos sugiere el grupo de diagnóstico una situación parecida a la del grupo de pasajeros que se encuentran reunidos circunstancialmente en cada uno de los departamentos de un tren? ¿O la de los excursionistas que de los cuatro extremos de la ciudad acuden a la montaña y se constituyen espontáneamente en grupos para jugar y charlar? La sola diferencia está en que el grupo de diagnóstico conlleva un monitor o psiquiatra que condiciona el comportamiento de sus participantes y hace que el grupo evolucione de distinta manera según la calidad psicológica de dicho personaje o según la opinión que éste tenga respecto a la función del grupo.

Por de pronto entre los dinamizadores de grupo existen opiniones diferentes: unos piensan que el monitor ha de intervenir recordando los objetivos del grupo y ha de hacer sugerencias para conseguir su mejor funcionamiento o para protegerlo de las amenazas de algún individuo; otros opinan que es conveniente interpretar la conducta de los participantes y denunciar las acciones inadecuadas y otros, como Pagés se inclinan por una actitud «no directiva» que, como nos enseña Cari Rogers, consiste en devolver al grupo la imagen de sus procesos.

Muchos se preguntan qué utilidad puede tener un grupo centrado sobre sí mismo, en el que sus participantes nada tienen en común y donde éstos se reúnen sin ninguna perspectiva concreta.

Algunos dinamizadores, influenciados por la corriente americana creen que «los grupos de diagnóstico» pueden constituir verdaderos grupos de «aprendizaje», e incluyen en esta noción los procesos que integran la formación y el conocimiento. De ahí el nombre de «training group» que le dieron los americanos y que quiere decir «grupo de formación». Esta corriente, sin embargo, ha sido muy discutida por considerar que la perspectiva intelectualista en la que se sitúan los americanos —y esto se explica si tenemos en cuenta cómo nació el primero de estos grupos— excede las posibilidades del «grupo de diagnóstico».

En realidad, un grupo de quince personas que no se conocen y que sienten una necesidad inmediata de eliminar mitos y fantasmas, han de hacer un esfuerzo enorme para resolver las tensiones internas que dificultan la comunicación. Si consideramos pues, lo que supone ese esfuerzo, comprenderemos cuan laborioso ha de ser para el grupo llegar a un mínimo de organización que le permita unificar objetivos, distribuir los roles con acierto y proyectarse en una perspectiva de trabajo. Ello requiere mucho tiempo y unas condiciones que no se dan en el modelo psicosociológico de tales grupos. Generalmente éstos se constituyen alrededor de los psicosociólogos que atraen a cierta clientela deseosa de hallar solución a sus problemas afectivos, o bien alrededor de los llamados Centros de Readaptación donde se organizan seminarios y mesas redondas con idénticos fines terapéuticos y a donde acuden los «clientes» por un tiempo relativamente corto.

La verdadera utilidad del grupo de diagnóstico hemos de situarla, no tanto en la objetivización de un proyecto o en la adquisición de conocimientos como en el aprendizaje de una comunicación que es capaz de devolver a sus participantes el instrumento perdido —la palabra— sin el que no les sería posible echar fuera los miedos inconscientes ni desembarazarse de las trabas jerárquicas que impiden la elaboración de una conducta autónoma y responsable. Es fácil imaginar a este propósito lo que de extraordinario tiene para el individuo el hecho de poder hablar con toda libertad sin las trabas ni miedos que le frenan en la vida corriente. Ello hace posible el reaprendizaje de una nueva forma de relación por la que se va tejiendo la red compleja de intercomunicaciones que permiten a cada uno: de un lado medir los efectos que su palabra produce en los demás y de otro modificar las actitudes iniciales para ir sumergiéndose poco a poco en una corriente general más homogénea a medida que se van reestructurando los afectos de base.

Es decir que la misma dinámica del grupo propicia el debilitamiento de la rigidez inicial, y las relaciones van adquiriendo lentamente un cariz de mayor elasticidad y tolerancia. Entonces, por esa reinversión constante de nuevas actitudes que gracias a la situación «no directiva» se van produciendo, el grupo llega a configurar un mínimo de organización,

lo que ya por sí solo representa sin lugar a dudas un progreso de imprevisibles alcances; pues aunque rara vez se llegue a realizaciones de mayor trascendencia —esto obedece en muchos casos a que el grupo se disuelve demasiado pronto— no puede desestimarse el esfuerzo realizado para llegar a ese mínimo de organización y sus efectos catárticos sobre la personalidad de los individuos y sobre la tónica del conjunto. Búsqueda de objetivos comunes, elección de una junta, distribución de roles, etc., constituye una tarea difícil que reclama de todos y de cada uno verdadero esfuerzo, siendo éste superado gracias a la posibilidad de hablar libremente y de romper así muchas inhibiciones y bloqueos que al nivel de la palabra sufren los individuos en sus relaciones habituales.

Pero al lado de esa actividad de expresar sentimientos e intercambiar ideas sin temor a represalias ni burlas y de discutir e incluso enfrentarse abiertamente con otras opiniones, los participantes hacen la experiencia de algo más insólito si cabe al constatar que en las relaciones con el monitor éste no responde a la representación que se habían hecho de su rol en el grupo. Verse cara a cara con un individuo que renuncia voluntariamente al poder que la Institución le concede es algo insospechado que se opone totalmente al esquema jerárquico y burocrático de todas nuestras relaciones en la vida real. Sin embargo, esa actitud «no directiva» por parte del monitor es la condición sine qua non para que se desvanezca la angustia de los individuos y el grupo pueda hacer realmente la experiencia de su autonomía.

La dinámica de grupo ha sido la más importante contribución de nuestro siglo al modelo autogestionario y nos marca el camino a seguir en la empresa educativa, que no consiste en hacer que el educando almacene unas informaciones y unos conocimientos que fueron ordenados y preparados para él de antemano, sino en posibilitar el pleno desarrollo de su personalidad por la libre expresión y modificación de sus peculiaridades en cada momento. Nos ha sido demostrado hasta la saciedad que allí donde la autogestión es la norma dando oportunidad al individuo de manifestar sus sentimientos e ideas, no sólo desaparece la irritabilidad que le produce no poder satisfacer esa necesidad primordial sino que al confrontar su pensamiento con el de los demás, cambia poco

a poco su visión de los problemas y va modificando su personalidad hasta transformarla en otra muy distinta.

ESCUELA AUTOGESTIONADA

Hasta aquí, en esta segunda parte, hemos venido siguiendo las grandes líneas que marcan, si bien esquemáticamente, el progreso psicosociológico realizado a partir de la Revolución Francesa y sobre todo, desde Freud, con ánimo por mi parte de dejar sentadas las bases de la autogestión —tanto psicológicas como sociológicas— que nos ayuden a comprender cuanto ésta representa como método de liberación y como objetivo social al que en el fondo aspiramos todos.

En relación con esa misma línea autogestionaria vamos a centrarnos ahora en la escuela por entender que es la Institución que más honda huella deja en los hombres condicionándolos a la sumisión y la dependencia de manera casi irreversible y que, por ello precisamente, exige cambios radicales que la hagan apta para convertir a los jóvenes de hoy en los ciudadanos solidarios e independientes de esa sociedad libre que habría de ser la suya mañana.

Es mi preocupación, dentro de esa corriente renovadora que se destaca en los ámbitos pedagógicos de diferentes países, la de cómo adaptar la dinámica de grupo a la vida de la escuela. No se nos escapan las enormes dificultades de orden psicológico y político que se levantan como barreras que parecen infranqueables. Sin embargo, bastaría para derribarlas que los educadores —si no todos, una mayoría al menos— tomaran clara conciencia del hecho y se sintieran solidarios en esa labor transformadora que la EDUCACIÓN —así, con mayúsculas— está pidiendo a gritos desde todos los ángulos de nuestra panorámica social.

Mas centrémonos en la escuela como era mi propósito al iniciar este apartado y veamos si nuestra humilde experiencia puede ser útil a alguno de los jóvenes educadores que nos lean.

Opinamos que la «dinámica de grupo» basada en el principio «no directivo» de Cari Rogers, ha de introducirse en la escuela; aunque nos vemos obligados a desechar la ilusión que algunos tienen de que basta dar la palabra a los chicos para verlos inmediatamente centrando su interés

en la realidad pedagógica de la clase y sumergidos en la realización de un trabajo efectivo.

Nuestra escuela, en su fase inicial no presentaba las características de un grupo estructurado: todo el mundo hablaba a la vez, unos chicos mostraban resistencias, otros perplejidad y hubo buena dosis de desconcierto; aunque muy pronto, por la confrontación de motivaciones y objetivos irían formándose subgrupos cada vez más homogéneos hasta converger en un proyecto de organización que coordinara las diversas actitudes y permitiera llevarlas a cabo con satisfacción y provecho. Pero ello no iba exento de angustia y hubo que ayudarles, sin que pusiéramos demasiada atención en las posiciones defensivas que por los efectos destructores de una cultura represiva y autoritaria suelen adoptar los chicos; posiciones que sólo pueden ser superadas por cauces de libertad y por la acción solidaria que brota espontáneamente de la cooperación en el trabajo.

Que esto es así lo pone bien de relieve el siguiente hecho: en la medida que las clases se organizaban y eran llevadas a la práctica las diversas actividades que unos y otros sugerían, la cooperación se hacía más asidua y la conducta se iba estructurando sobre las bases firmes y sólidas de una comunicación auténtica.

Hemos de tener por seguro que si adoptamos la fórmula «no directiva» al hacernos cargo de la clase, ésta, en sus inicios presentará todas las características de un «grupo de diagnóstico», con las diferencias propias de cada caso teniendo en cuenta que los fenómenos de grupo varían según sea la afectividad de base que acarrean sus participantes y según la visión que éstos tengan de los objetivos del grupo. De cualquier modo, un maestro advertido sabrá controlarse y no intervenir más que en caso de necesidad extrema si ve que las reacciones destructivas de algunos o de algún individuo amenazan realmente la buena marcha del grupo. Pero ha de ser muy prudente y no olvidar que esta primera fase forma parte del proceso educativo ya que es la que ha de permitir a los alumnos hacer íntegramente la experiencia de su libertad y el reaprendizaje de la

comunicación que les es tan necesaria para acceder holgadamente a otros estadios.

La autogestión en la escuela, cuyo primer intento arranca de los profesores americanos y que desemboca en la creación del primer «Training Group» como ya hemos dicho en páginas anteriores, representa un paso más allá de cuantos intentos había venido haciendo la Escuela Nueva desde comienzos de siglo, y luego la Escuela Moderna. Esta, que fue creada por Ferrer y Guardia en 1901, aspiraba a la máxima libertad del niño y por la praxis de la investigación de los alumnos tal vez hubiera llegado a la autogestión si no hubieran asesinado a Ferrer tan prematuramente. Luego, tras la Primera Guerra Mundial (1914), Celestino Freinet que llamó a su método Escuela Moderna en honor a Ferrer, estableció su técnica en la escuela dando a los chicos autonomía y responsabilidad funcional.

Tanto en las proposiciones de Dewey, Claparéde, Ferriére o Cousinet, como en el método de proyectos de Kilpatrick y sobre todo en las técnicas de Freinet, hubo anhelos sinceros de renovación que han contribuido incuestionablemente a un mejoramiento muy notorio de la escuela: el trabajo en ella se hizo más sugestivo, los niños consiguieron más libertad de movimiento y más posibilidad de expresar su iniciativa e irrumpió en las clases, mediante la cooperación para algunos trabajos, el clima de confianza que hace que la vida en ellas sea desde entonces más grata y estimulante; pero no se ha roto el viejo esquema jerárquico y el maestro continúa siendo el jefe, el que posee la autoridad y el saber, el que asume la figura de padre-protector y de burócrata. En esas condiciones puede haber autogestión para ciertas actividades —como el texto libre, por ejemplo, que introdujo Freinet— y sobre todo si el maestro sabe relajar la actitud atávica del «monarca». Ello, no obstante, mientras la comunicación dentro de la clase siga estando burocratizada —en mayor o menor grado— no puede llegarse a la fusión igualitaria entre maestro y alumnos que es la condición sine qua non de todo grupo realmente autogestionario.

Para que haya verdadera autogestión en la escuela hemos de comenzar pues, por eliminar hasta el último vestigio de cuanto en ella representa autoridad y burocracia; porque sólo cuando la acción se halla exenta de imposiciones externas los alumnos llegarán a manifestarse sin trabas, pudiendo desarrollar al máximo el potencial inscrito en cada uno al nacer y haciendo realidad la autenticidad de su persona.

Luego es la actitud del «magister» —perturbadora siempre— lo primero que habrá de desaparecer, y ser sustituida por la del amigo, que desea servir y cooperar, nunca distinguirse e imponer. Pero esa actitud —nada fácil— exige de los educadores una reflexión previa y una identificación profunda con el modelo autogestionario, en cuya dinámica se halla implícito el principio «no directivista» del que Cari Rogers supo demostrar en muchas ocasiones la fuerza estructuradora de la persona humana.

Ahora bien, adoptar este principio no quiere decir —como podría suponerse por el aspecto negativo que conlleva el término refiriéndose a la actitud del maestro— que éste tenga que desaparecer o dejar a sus alumnos abandonados a la deriva. Por cuanto queremos destacar el aspecto positivo que encierra el «no directivismo» aunque en el concepto no vaya expresada la acción del grupo en su totalidad, tan importante de suyo y que consiste: por parte del maestro en no dar órdenes ni planificar de modo unilateral las actividades de los alumnos, si bien paralelamente a esta actitud ha de intervenir a partes iguales como un miembro más del grupo; en cuanto se refiere a los alumnos, es óbice señalar la enorme actividad que supone su esfuerzo para aprender un nuevo tipo de comunicación, llegar a organizarse y alcanzar unos objetivos bien concretos.

Conscientes, pues, de que la actitud «no directiva» por sí sola no es más que un gesto de rechazo y de protesta aunque represente la toma de conciencia sin la cual no podríamos abolir la autoridad ni cambiar nada realmente, carecería de sentido sin la práctica de la autogestión, cuyo provecho —inserto en su misma dinámica— consiste en que cada individuo al partir de sí mismo se siente implicado constantemente en

las acciones del grupo convirtiéndose en un ente responsable, y como al mismo tiempo ha de apoyarse en los otros, ello hace que se sienta respaldado, seguro y que entre todos se establezca una corriente recíproca de solidaridad estimulante.

De todo ello se deduce que la autogestión trae consigo, naturalmente, la denuncia formal de los sistemas tradicionales con su autoridad, sus injusticias, sus privilegios y, como consecuencia, la exaltación de la libertad, de la equidad y de la oportunidad participante de todos sin discriminación alguna.

Pero introducir la autogestión no es fácil cuando la actitud defensiva —del maestro si se trata de la escuela, del psicólogo en el grupo terapéutico o de cualquier otro representante de un grupo social determinado— se halla condicionada por un pasado individual demasiado rígido. En este caso, el profesor no se siente seguro de sí y trata de escudarse de algún modo frente a los alumnos a los que percibe como enemigos, levantando barreras a la comunicación y dificultando enormemente la desburocratización de los intercambios a todos los niveles. Esa es, pues, la mayor resistencia que ha de vencer todo educador que se precie de serlo. El hecho de que sea un adulto no debería ser un obstáculo para formar un grupo homogéneo con los alumnos. Basta saber sentirse como uno más al lado de ellos, teniendo cuidado en no adelantarse nunca y dejar que sean los chicos quienes lleven la iniciativa e interviniendo solamente cuando sea solicitado y, básicamente, en tres situaciones específicas: en la proyección, en la organización y en el análisis de los contenidos.

a) Cuando los muchachos proyectan una acción o un programa de trabajo, lo haga la clase o un equipo reducido de la misma, habrá sido sugerido por ellos; pero como saben que el maestro tiene mayor experiencia, solicitarán su concurso y asentimiento. No hace falta decir que la aprobación entusiasta del proyecto en cuestión será siempre motivo de estímulo para la actividad perseverante de los chicos. No obstante, si fuera descabellado —por falta de medios u otra dificultad insuperable— las objeciones razonadas y respetuosas, no solamente serán bien acogidas por los alumnos sino que éstos le estarán agradecidos por haberles evitado

tanteos inútiles. Es rarísimo, no obstante, que los jóvenes no perciban la realidad y que no sean capaces de sacar en cada momento consecuencias lógicas muy correctas.

b) A propósito de la organización de un trabajo, para que resulte rentable su esfuerzo y puedan recorrer las sucesivas etapas del mismo de manera bien articulada, el auxilio del profesor acostumbra a ser más necesario, especialmente al principio, cuando los alumnos no han adquirido aún el hábito del trabajo libre y autónomo. Pero en este caso, como en todos, el maestro no debe jamás precipitarse ni dar la impresión de que exhibe su sapiencia; ha de tantear con ellos, interrogarles en vez de dar soluciones y demostrar que participa en la búsqueda y no que estaba ya de vuelta; porque en este caso, además de realzar de nuevo la autoridad, los chicos se sienten disminuidos y no logran independizarse. Por todo ello, la ayuda del maestro en los planes organizativos tiene que ser discreta al objeto de que los chicos vayan ejerciendo su sentido crítico y desarrollando su iniciativa.

c) Para valorar el análisis de contenidos hay que hacer poco esfuerzo; porque la clase o el equipo que ha trabajado de modo libre y voluntario ha conseguido compenetrarse muy conscientemente con su obra —investigadora o creadora— por cuanto conoce perfectamente, tanto los detalles como la síntesis global e incluso su valor efectivo. Se podrán insinuar giros o concreciones semánticas, juicios comparativos de índole científica o social, sacar en suma el mayor resultado posible de la investigación realizada; pero siempre teniendo en cuenta que la intervención del adulto en esa valoración de contenidos ha de ser más delicada si cabe que en otras aportaciones; porque al cuidado para no desviar la atención de los chicos hay que añadir el respeto a su personalidad, que no podemos zaherir con una palabra o un gesto desdeñoso de nuestra parte.

Por esa conducta del maestro, los alumnos van integrándose al grupo de trabajo y de vida —como ocurría en Vallespir— sin dificultades ni mayores obstáculos; porque al verse aceptados y considerados, abren las espitas de la curiosidad y son desbordados por su generoso entusiasmo, lo que hace imposible la aparición de posiciones defensivas ni el asiento

de la pereza en ninguna de sus actividades. Y como todos somos el producto de aquello con que nos nutrimos, por la acción autogestionada la cooperación se convierte en una necesidad profundamente sentida y la libertad de cada uno es reforzada por el apoyo que encuentra en los demás.

En cuanto a la eficacia que se desprende de la cooperación en la libertad, no es menor que la satisfacción que encuentra el grupo en ese clima de seguridad. Cuando un alumno, por ejemplo, haciendo uso de su libertad y de la confianza que se respira en la clase expone una iniciativa, si ésta es rechazada con argumentos sólidos, el muchacho o la muchacha, recibe una lección directa de valoración crítica y aprende a ser más reflexivo en el futuro. Si por el contrario su proyecto ha sido aceptado y el grupo lo hace suyo, aquella iniciativa irá configurándose y adquiriendo un volumen varias veces mayor del que hubiera tenido de haberlo desarrollado él solo. En cambio, en la medida que el peso de la autoridad aumenta, la iniciativa del individuo disminuye, el trabajo es realizado con mayor negligencia cada vez, por falta de motivaciones, y todo ello, creando insatisfacción y culpabilidad, se traduce finalmente por un acrecentamiento de los comportamientos agresivos y por una ausencia de solidaridad que amenaza con la destrucción del grupo y convierte la vida de la clase en un infierno.

Trasladadas esas consideraciones a todas las áreas de nuestro desenvolvimiento social, podemos imaginar lo que una modificación de las relaciones en el interior de todos los grupos —medianos y pequeños— tendría como consecuencias para la vida de una nación y de todas las naciones entre sí. Si a esa consideración añadimos la de que sólo está en los hombres la posibilidad de cambiar las relaciones en el seno de cada grupo, es incuestionable que el cambio de la sociedad se realizará de acuerdo con las aspiraciones de sus componentes y en la medida que tales aspiraciones sean el resultado de una verdadera toma de conciencia. Y es aquí donde se levanta con toda su magnitud la exigencia de una educación auténtica, única alternativa que puede darnos hombres capaces de configurar la sociedad solidaria del mañana y permitirnos marchar con paso seguro por la senda inequívoca de una transformación

ascendente.

¿Y qué es la educación sino el aprendizaje de la vida en grupo, donde sus participantes resuelven los problemas y conflictos comunes sin la intromisión de personas ajenas?

Se ha objetado demasiadas veces —y esto sobre todo entre las gentes que comulgan con el marxismo— que dentro del sistema capitalista no es posible la autogestión ni tampoco la educación de los hombres, pues ya el capitalismo se encarga de inculcar en ellos todos los vicios burgueses; objeciones que no pueden sorprendernos teniendo en cuenta el mesianismo marxista que asigna a unos seres providenciales la misión de orientar la lucha revolucionaria para conseguir esa sociedad comunista en la que el hombre se realizará plenamente. Para explicarnos las razones de esos argumentos no se nos viene a la mente más que esta disyuntiva: o los que así hablan no han comprendido nada de la autogestión o lo han comprendido demasiado. Porque, dentro de la lógica más elemental, ¿se puede concebir la supresión de todos los medios de explotación y la estructuración de una sociedad nueva sin que vaya precedida de una revolución en el seno de todos los grupos que se mueven en la sociedad actual o al menos de gran parte de ellos? Salta a la vista que la revolución habrá de hacerse —si se hace— a partir de los elementos de que disponemos aquí y ahora. Lo contrario sería continuar nuestra andadura por los caminos trillados de la historia, acarreando las tristes consecuencias de nuestra falta de imaginación o de nuestra mala fe.

¿No nos hace pensar por qué entre tantas convulsiones socio-políticas como los hombres han efectuado a través de los siglos no haya habido una sola revolución que liberara a los pueblos? Porque la burocracia no puede suprimirse más que partiendo de abajo, desde la base, por una modificación profunda de la mentalidad colectiva. De lo contrario los pueblos seguirán siendo víctimas de unos cuantos individuos apresurados y ambiciosos y no harán sino sacrificar de nuevo sus vidas para forjar otras cadenas.

El Poder, caiga en manos de Robespiérre o Clemenceau, de Lenin o de Mao, se preocupa muy poco de educar a los pueblos en el sentido de libertad e independencia que se precisa para que los hombres aprendan a autoadministrarse las cosas que el progreso va acumulando y para autogestionar la vida toda. Ninguna otra forma de aprendizaje puede llamarse Educación.

Los que insisten en que el capitalismo corrompe, perturba y frena, no aportan nada nuevo a lo que todo el mundo sabe desde hace ya tiempo. Por eso queremos añadir —sin que ello deba interpretarse como una defensa del sistema— que todo cuanto el hombre ha hecho hasta aquí en todas las áreas del saber humano y que ha contribuido, incuestionablemente, a un más amplio conocimiento de los fenómenos, tanto físicos como psicosociológicos, lo ha hecho pese a las estructuras de dominación que queremos destruir; lo que prueba una vez más las raíces profundas que en el hombre tiene hincadas la libertad, de cuya savia ha de nutrirse si quiere realmente ser hombre.

Decíamos, pues, que aún dentro de ese contexto de dominación han ido haciéndose muchas cosas: los sociólogos y políticos analizaron los males de la usurpación y proyectaron otros esquemas; psicólogos y pedagogos han investigado en sus respectivos campos, y los artistas con sus obras han puesto al desnudo las injusticias del capitalismo; los pueblos asimismo van despertando con el desarrollo de un sentido crítico que los predispone para realizar el cambio sobre bases más racionales y menos efímeras. Si todo eso —y otras muchas cosas— se han hecho pese a los límites que unas estructuras caducas nos imponen, ¿por qué razón el hombre no ha de poder transformar sus relaciones empezando por introducir la autogestión en el seno de los grupos y en el Grupo Escuela muy especialmente?

Y decimos muy especialmente porque es a ella donde el hombre acude desde muy niño y donde vive gran parte del período tan determinante en el que los hábitos de la persona se estructuran. De ahí el que la escuela, lo mismo que sirve, como ocurre ahora, para bloquear todas las posibilidades de transformación del individuo, si pudiéramos liberarla de

las presiones que ejerce sobre los jóvenes y abrirla a la vida, sería el factor por antonomasia de las transformaciones sociales.

Claro que introducir la autogestión en la escuela institucionalizada no será posible mientras una mayoría de los maestros comprometidos en ella no rechacen de pleno su rol burocrático; triste rol puesto que consiste en modelar a los jóvenes de tal modo que puedan ser mañana fieles mantenedores del sistema: encadenando la fuerza creadora de los niños e inclinándolos a la sumisión y a la obediencia so pretexto de que la escuela es dispensadora de conocimientos, cuando en realidad, por los efectos del rechazo que toda imposición externa provoca, ni aún esa transmisión de conocimientos en un sentido utilitario llega a cumplirse como la escuela pretende.

Creo, sin embargo, que es posible introducir la autogestión hoy mismo en aquellas clases donde el maestro quiera renunciar a su papel burocrático y goce de una relativa independencia vis a vis de los directores y supervisores de la enseñanza. Extenderla a todo el país es empresa de mucha envergadura que ha de ir presidida de la toma de conciencia de una mayoría de ciudadanos y de la autogestión en gran número de empresas y grupos. No obstante, convencidos de que el sistema autogestionario no podrá generalizarse mientras no cambie la mentalidad de los individuos, hemos de aprovechar todas las situaciones que nos ofrezcan alguna posibilidad de promover ese aprendizaje de la libertad y de la autonomía y, sobre todo, hemos de liberar la escuela teniendo en cuenta el papel determinante que ella habrá de jugar en la liberación definitiva de los pueblos.

BIBLIOGRAFÍA

- PREVOT, Georges: «Pedagogie de la Cooperation Scolaire», Presses Universitaires de France. Paris 1960.

- CLAPAREDE, E.: «Psicología del niño y Pedagogía Experimental», Edit. por Francisco Beltrán. Madrid 1927.

- DALHEM, L: «El Método Decroly aplicado a la escuela», Espasa-Calpe. Madrid 1935.FERRIERE, A.: «La Educación Autónoma», Edit. por Francisco Beltrán. Madrid 1926.

- FREINET, Elise: «Naissance d'une Pedagogie populaire (méthodes Freinet). Edit. Frangois Maspero. Paris 1965.

- BION W. R.: «Recherches sur les petits groupes», Presses Universitaires de France. París 1965.

- LUFT, Joseph: «Introduction a la dynamique des groupes», Editions Privat. Paris 1967.

- LEWIN, Kurt: «Psychologie dynamique», Presses Universitaires de France. Paris 1959.

- BRUMELLE, Lucien: «Qu'est-ce que la non directivite? Editions Delagrave. Francia 1973.

- LOBROT, Michel: «La Pedagogie Institutionelle», Editions Gauthier-Villars. 5.ª Edition. Paris 1971.

- ROGERS, Cari: «Le Dévelopement de la personne», Editions Dunod. Paris 1967.

- FOULKES, S. H. et ANTHONY, E. J.: «Psychothérapie de Groupe», Editions L'Epi. Paris 1969.

- LAFON, Ramón: «La Educación en la España Revolucionaria», Ediciones La Piqueta, Madrid 1978.

- «Francisco Ferrer, un Precurseur», Editions «Pensée et Action». París-Bruxelles 1959.

- TOLSTOY, León: «La Escuela de Yasnaia Poliana» Ediciones Júcar, Madrid 1978.

Índice

EDITORIAL

DESCONTROL

CATÀLEG LLIBRES 2018







descarrega el catàleg
http://bit.ly/2o5efqb

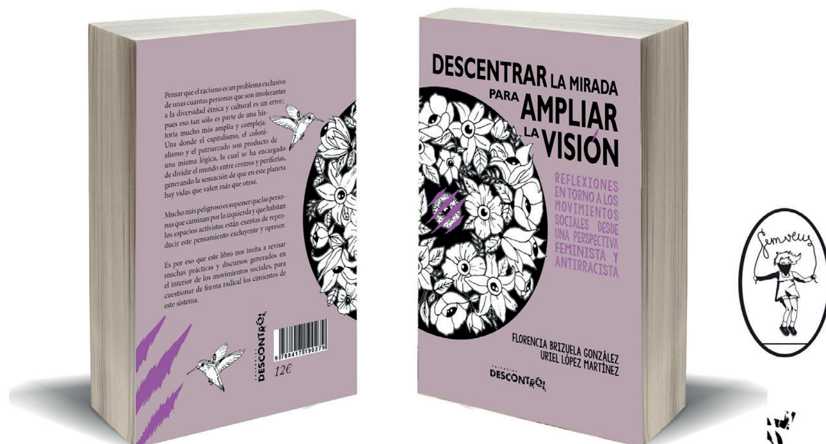
impremta@descontrol.cat
editorial@descontrol.cat

c/Constitució 19, Can Batlló 93 422 37 87 dill. a div. 10h a 14h i de 15h a 18h.

Descentrar la mirada para ampliar la visión

Reflexiones entorno a los movimientos sociales desde una perspectiva feminista y antirracista

FLORENCIA BRIZUELA & URIEL LÓPEZ





Pensar que el racismo es un problema exclusivo de unas cuantas personas que son intolerantes a la diversidad étnica y cultural es un error; pues eso tan sólo es parte de una historia mucho más amplia y compleja. Una donde el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado son producto de una misma lógica, la cual se ha encargado de dividir el mundo entre centros y periferias, generando la sensación de que en este planeta hay vidas que valen más que otras. Este libro nos invita a revisar muchas prácticas y discursos generados en el interior de los movimientos sociales, para cuestionar de forma radical los cimientos de este sistema.

***136** páginas*
***20x14** cm*

castellano
ISBN ***978-84-17190-27-9***

12€

EDITORIAL DESCONTROL
#FemVeus

Aquest llibre s'acabà de maquetar,

imprimir, enquadernar i guillotinar

el setembre de 2018 a l'Impremta Descontrol,

a punt de ser cooperativa

ebook volant
impremta manent